



Alicia Fernández
A Mulher Escondida na Professora



Agradecimentos

A Jorge, meu marido, que me outorga a alegria de vivenciar "a diferença" como articulação de diferentes atividades. A Maria Sol e a Lucía, minhas filhas, que com sua adolescência, uma, e sua puberdade, a outra, me ensinam como construir uma mulher pensante, ativa e feliz.

A Amanda, minha mãe, que já não está aqui para escutar-me, de quem recebi a energia e os múltiplos desejos de construir e construir-me.

A Alicia Renedo, amiga e colega, que me deu a escuta e o apoio necessários para escrever esta obra.

A Zulema Freiberg, colega e amiga, que me ajudou na difícil tarefa de ler e reler os originais deste livro.

Nota da Tradutora

Na obra anterior de Alicia Fernández — *A inteligência aprisionada* — apresentou-se a dificuldade para traduzir a palavra "atrapada". Na ocasião, optou-se por utilizar no título o significado "aprisionada", conservando, no texto, a expressão em espanhol.

Na presente tradução, optamos por empregar os diversos sentidos para "atrapada": aprisionada, capturada, enclausurada, encapsulada, de acordo com a acepção mais adequada às circunstâncias do texto.

Dedicatória

Ainda que este livro leve meu nome, através de suas palavras falam mais de 400 mulheres argentinas e brasileiras — professoras, psicopedagogas ou psicólogas — e uns 45 homens — professores, psicopedagogos ou psicólogos.

Não pretendo ser sua representante. Coincindo com Foucault e De-leuze em que atribuir-se a representação de outros conduz diretamente à anulação das autorias de quem se pretende representar. Pelo contrário, sou eu que me sinto representada por eles e, principalmente, por elas.

Por meio de suas histórias, que fui compartilhando, a maioria das vezes coordenando grupos de tratamento psicopedagógico para psicopedagogos, pode-se escutar também partes de minha história.

Escrevo impulsionada e expulsada pela pulsão de conhecer e saber, pelo amor ao conhecimento.

Escrevo também porque as palavras pensadas, assim como os sonhos sonhados, enquadram-se no pré-consciente. E assim como os sonhos que não contamos ao despertar, as ideias pensadas que não escrevemos podem ser esquecidas.

Por isto, escrevo o que vou pensando: para não esquecer e para poder seguir pensando.

Espero que quem "me leia" assim o entenda. (Neste sentido, é melhor dizer "me leiam" do que "leiam o que escrevo".)

Quando digo que escrevo para não esquecer, o digo do fundo de minhas entranhas, por ser uma mulher latino-americana, argentina, brasileira, que teve a sorte de viver a adolescência nos anos 60 e o horror de viver a juventude nos anos em que o "o silêncio era saúde" e o pensar estava amordaçado.

Como estava dizendo, os sonhos não contados podem ser esquecidos. Quando os contamos, aquele que nos escuta, ainda que só nos olhe em silêncio, já está participando da elaboração e da compreensão daquilo que tão fortemente nos moveu enquanto dormíamos, daquilo que sem a escuta do analista, do amigo, da filha, é só uma emoção incompreensível. É assim que percebo quem "me lê": como alguém que compartilha e participa de uma produção prazerosa, a de pensar e pensar-se.

Além disso, há sonhos que se apresentam com a urgência de serem comunicados, porque sabemos que se congelarão como uma emoção que poderá ser esquecida e, ao descongelar-se, só deixarão a marca de um prazer inacabado ou de uma dor vazia de sentido. As ideias que exponho neste livro têm, para mim, essa urgência de serem escritas.

Dedico estas ideias aos meus "pacientes" argentinas (os) e brasileiras(os).

Yara, uma psicopedagoga brasileira, depois de uma sessão grupal de tratamento psicopedagógico, escreve:

Ninguém te sacudi pelos ombros quando ainda era tempo.

Agora, a argila de que és feito já secou e endureceu e nada mais poderá despertar em ti o místico ou o poeta ou o astrônomo que talvez te habitassem.

A. de Saint-Exupéry

Exupéry, eu te perdoo, você não sabia (de mim).
Que pena(!), você escrevia,
(Mas me desculpe), você não entendia
nem de argila, nem de psicopedagogia.

Yara Stela Rodrigues Avelar Rio, 3 de julho de 1991

Prefácio

Eduardo Pavlovsky

O poder tem sexo

Existe o homem. Existe a mulher. O masculino e o feminino. O machismo e o feminismo. Suas lutas de poder. Existe um poder basicamente masculino. O homem classifica, segmentariza, ordena, centraliza, cria, permanentemente, máquinas binárias (acima, abaixo, central, periférico, etc). Deleuze e Guattari diriam que toda esta organização molar é uma forma de pensar o mundo. Uma forma de produção da subjetividade. Macropolítica pura. Linhas duras. Estamos atravessados por binarismos e linhas duras cotidianamente.

A mulher também pode acoplar-se a este tipo de organização, aprisionada por este mecanismo, opondo-se, então, ao homem em seu próprio sistema de poder; onde não há outro espaço de luta que não seja o de tentar ocupar o lugar do homem, invertendo os papéis, mas sem modificar o mecanismo do sistema de poder masculino.

Mas existe também uma micropolítica, um mundo molecular, que escapa permanentemente destas linhas duras de poder, que não se deixa capturar por nenhum sistema classificatório. Mundo de vir-a-ser, de fluxos incapturáveis. Mundo de contágio, de criação permanente. Processo de criação de novos fenômenos sociais que não se deixam capturar pelas interpretações habituais, políticas ou ideológicas. Assim foi maio de 68, nosso 45; moleculares por excelência. Imprevisíveis por sua magnitude.

Sartre dizia que maio de 68 foi feminino por sua imprevisibilidade. Todo esse processo molecular, inerente à criação desde as estruturas dissipativas de Prigogine até a pintura de Bacon, é definido por Deleuze como "vir-a-ser-mulher". É outra maneira de observar a grande potência do feminino. Seu grande mistério. Sua grande beleza. Não existe o "vir-a-ser-homem". O homem pode "vir-a-ser-mulher" no amor, na ciência, na criação. Como homens, estamos por demais aprisionados nos sistemas molares de poder. Não é fácil, para nós, "vir-a-ser-mulher".

Os novos processos moleculares do "vir-a-ser-mulher" têm a ver com novos processos sociais que desconhecemos. Nem todas as mulheres, dizem Deleuze e Guattari, podem "vir-a-ser-mulheres". Muitas ficam aprisionadas no mecanismo de poder masculino, nas lutas dentro do mesmo sistema. É questão de eleger. Magnífico mistério do feminino.

Eduardo Pavlovsky

Sumário

Prefácio por Eduardo Pavlovsky

Prólogo

Introdução

Capítulo 1

Um conto que não é conto

La señorita maestra

Primeira PARTE

TRABALHANDO PSICANALITICAMENTE MINHA PRÁTICA
PSICOPEDAGÓGICA

Capítulo 2 - Discursos sobre o corpo, Discurso cultural

O lugar do conhecimento na constituição da maternidade e da paternidade

Como nascem os homens? Como nascem as mulheres?

Métodos contraceptivos

Conhecimento do sexo do filho antes do nascimento

Maternidade assistida

Repercussões da existência da AIDS na subjetividade e na constituição de um corpo
sexuado

Capítulo 3

Como se constrói um corpo sexuado

Significantes que a cultura provê através de "formas simbólicas" e significantes que o
organismo provê através de "formas somáticas"

Como se constrói um corpo feminino?

Capítulo 4 - A culpa por conhecer

Introdução

A árvore da Sabedoria

A mulher frente à proibição de conhecer

APÊNDICE

Capítulo 5 - A modalidade de aprendizagem tem uma fonte somática

A modalidade de aprendizagem e as significações inconscientes do aprender têm uma
fonte somática

O alimentar-se: base somática do aprender

O olhar: base somática do aprender

Segunda PARTE

REFLEXÕES PSICOPEDAGÓGICAS DESDE UMA HISTÓRIA CLÍNICA

Capítulo 6 - Virgínia, a ensinante bulímica ou a culpa por conhecer
Virgínia, a culpa por incorporar ou A ensinante bulímica
O ensinar como um vomitar
A incorporação do alimento como matriz da incorporação de conhecimento
O lugar do conhecimento e do saber na corporeidade aprisionada
A corporeidade aprisionada
O começo da libertação da corporeidade e da modalidade de ensinagem-aprendizagem
sintomática
O pai como ensinante. Psícodrama analítico em psicopedagogia.
"Pensar em cenas"
A agressão, o aprender e a corporeidade. A agressão patógena do ensinante ou do
terapeuta. A agressividade sadia e necessária do aprendiz
O prazer da autoria. Escrever, cozinhar, escolher
Corporeidade — Sexualidade — Vestimenta
Modalidade de relação com o dinheiro e modalidade de aprendizagem
Fim do tratamento psicopedagógico

Terceira PARTE
TRABALHANDO PSICOPEDAGOGICAMENTE ALGUMAS QUESTÕES
PEDAGÓGICAS

Capítulo 7 - " A queixa da professora
A queixa como lubrificante da máquina inibitória do pensamento
Por que e para que as professoras se queixam?
Aborrecer-se queixar-se
A queixa como vômito
Desativar a queixa e o aborrecimento para ativar a capacidade de perguntar
Capítulo 8 - A agressividade e a aprendizagem
Pensar a agressividade desde o lugar de aluna, professora, mulher e psicopedagoga
A criatividade e a aprendizagem
Por que as crianças jogam? ou A pulsão de domínio e o aprender
A agressividade e sua função diferenciadora
A agressividade e a mulher
Contra-receitas para evitar a agressão dos alunos e para responder à agressão dos
mesmos

Capítulo 9
Autonomia de pensamento e escrita
Como se constrói a palavra
Aspectos necessários, ainda que não-suficientes, para que uma criança possa aprender a
falar
Aspectos necessários, ainda que não-suficientes, para que uma criança possa aprender a
escrever
Interpretação psicopedagógica clínica dos distúrbios na escrita
A escrita e a feminilidade
Apêndice
A inteligência aprisionada
A psicopedagogia clínica

Prólogo

Autorizar-se a ser mulher. Autorizar-se a ensinar

Diante da dura realidade da inteligência aprisionada e da sexualidade desmentida, não proponho nem a liberação sexual, nem a inteligência liberada, já que esta última, só no delírio e na alucinação se faz possível. E a primeira conclui sempre pela domesticação das autorias, anulando a possibilidade de vencer. E vencer, para mim, é poder sustentar o Desejo e os desejos. O desejo de conhecer, de ser feliz, de surpreender-se, de amar. Como diz Juan Carlos Volnovich, "para nós, vencer é só isso, tentar uma e outra vez o que desejamos".(!)

Então, a proposta de saúde frente à nossa inteligência aprisionada, a de cada um de nós como ensinantes e aprendentes (já que todos temos estes pequenos ou grandes sintomas, e inibições, ainda que não se encontrem estruturados) passa por:

- o autorizar-se a pensar;
- o permitir-se perguntar;
- o deixar espaço à imaginação e ao prazer de aprender;
- e, em consequência, e só em consequência, ao prazer de ensinar.

A proposta de saúde frente à nossa sexualidade desmentida, ludibriada, omitida, aprisionada, encapsulada, enclausurada, enredada, atada, indiferenciada, passa por:

— o reconhecer a diferença como diferença e não como carência (tem ou não tem).

- o não-omitir-se;
- o legalizar o modo de produção de saber e de conhecer característico das mulheres;
- o fazer visível nossa produção invisível;
- o fazer pública nossa produção doméstica;
- o autorizar-se a ser mulher.

Nota de referência

1. Maria J. Acevedo e Juan C. Volnovich. Espado institucional. Buenos Aires, Lugar Editorial, 1991.

Introdução

Em *A inteligência aprisionada*(1), analisei as conseqüências prejudiciais que têm, para a constituição da subjetividade da criança e, sobretudo, para sua possibilidade de aprender, o esconder, omitir e/ou desmentir o conhecimento dentro do grupo familiar.

No presente texto, pretendo analisar as conseqüências prejudiciais que, para o trabalho de construção da subjetividade "da" ensinante (professora-mãe...) e, particularmente, para sua possibilidade de ensinar, têm o esconder, omitir ou desmentir as diferenças de gêneros sexuais.

Naquele texto, para estudar a situação de aprendizagem, fiz um recorte da relação entre um personagem aprendente e outro ensinante*, enfocando em especial o primeiro, e o estudei e analisei, fundamentalmente, a partir de sua interação com os pais como ensinantes.

Neste livro, pretendo analisar o mesmo vínculo ensinante-aprendente, enfocando-o desde o ensinante e, em particular, desde "a" ensinante.

A ensinante é estudada, aqui, na interação de diferentes grupos de pertencimento (família de origem, grupo de pares, instituição escolar).

A partir de minha experiência como psicopedagoga em hospitais públicos da Grande Buenos Aires e da Capital federal, observei que a maioria da população infantil, trazida à consulta por apresentar fracasso escolar, estava composta por homens.(2)

Nota:

Optamos por manter os neologismos já consagrados na tradução do livro *A inteligência aprisionada*, da mesma autora. (N. da T.)

Fim da nota.

(Constatei logo que o mesmo fenómeno repetia-se na clínica privada, ainda que em menor proporção.

Esta situação não pode deixar de associar-se à outra que ocorre dentro da instituição educativa, tanto na América como na Europa; a presença prioritariamente feminina a nível docente. Assim, por exemplo, segundo dados do Setor de Estatística do Ministério de Educação da República Argentina, em 1987, sobre um total de 689.009 docentes, só 16.018 eram homens.

Mesmo que a alta proporção de homens que apresentam problemas de aprendizagem responda a uma multicausalidade que merece ser pensada de diferentes ângulos, cremos que está favorecida por um sistema educativo que:

- sanciona as diferenças (sexuais e de toda ordem);
- exige dos ensinantes que escondam sua sexualidade e anulem sua corporeidade;
- coloca o corpo sexuado dentro de um avental(3);
- situa a professora em um lugar paradoxal de "senhorita virgem e mãe";

— pactua com duas supostas equivalências: por um lado, passividade-dedicação-capricho-feminilidade; por outro, atividade-agressividade-rapidez-vivacidade-relaxamento-masculinidade.

A partir do estudo da subjetividade da professora e de seu posicionamento frente às diferenças de gênero sexual, estou incluindo um nível de análise que não só será útil para as docentes, como também para repensar a etiologia do problema de aprendizagem e do fracasso escolar, favorecendo a construção de pautas de prevenção.

Notas de referência

1. Alicia Fernández. A inteligência aprisionada. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

2. 70% homens, menores de 14 anos, 30% mulheres, menores de 14 anos (sobre um total de 500). Estudo realizado entre os anos de 1986 e 1989.

3. "E foram abertos os olhos de ambos, e conheceram que estavam nus; então, costuraram folhas de figueiras, e se fizeram aventais". Bíblia judaico-cristã. Gênesis, versículo 7.

CAPITULO 1

Um conto que não é conto

Adivinhação:

É casada, mas é senhorita, é virgem, mas é mãe. Quem é?

La senorita maestra*

A professora Patrícia é casada, mas a chamam de "senhorita". O senhor diretor é solteiro; apesar disso não o chamam de "senhorito". Claro, os homens são senhores sempre. Nós, mulheres, ao contrário, para sermos senhoras, temos que ser senhoras de algum senhor. Se não nos casamos, somos pequenas senhoras: "senhoritas". Só ao casarmos nos fazemos grandes e podemos ser chamadas de "senhoras".

Bom, mas eu estava falando da senhorita Patrícia, que também é chamada de "segunda mãe". É mãe, mas mãe virgem, porque ser mãe solteira não é muito bem considerado pela escola.

Nota:

Mesmo que no Brasil a palavra "senhorita" não seja usada no mesmo contexto, conservou-se literalmente a expressão original pelo sentido que dá ao texto. Em espanhol, ela é utilizada para anteceder o nome da professora e até para substituí-lo. Em nosso meio, o que mais se aproxima é a expressão "tia", que, no caso, representa uma pessoa mais disponível, receptiva, também alguém desprovida de vida sexual: a tia solteirona. (N. da T.)

Fim da nota.

— Como se chama a tua senhorita? perguntei a um de seus alunos.

— Não sei — foi a resposta.

Outro aluno, Juan, em seguida disse:

— Senhorita Patrícia.

Perguntei:

— Por que não a chamam de Patrícia?

— Porque é a professora — disseram os dois em coro.

— A senhorita é casada?

- Sim, responderam.
- Tem filhos?
- Sim, o filho está no terceiro B.
- Como se chamam as mulheres casadas? insisti.
- Senhoras.
- Então, por que não a chamam de senhora?
- Já te disse, porque é a professora!

Juan e seu amigo não podiam explicar-me que a senhorita Patrícia é professora e, por isso, seu ser mulher e o uso de sua sexualidade devem ser desmentidos. Não podiam explicar-me o inexplicável. O sistema educativo costuma mostrar e desmentir o que mostra. Juan e seu amigo não podiam conhecer o que sabiam, que seria mais ou menos assim: "Vemos que é casada, os filhos nos mostram que, pelo menos uma vez, usou sua sexualidade, mas devemos fazer de conta que não sabemos disso. Vamos chamá-la de senhorita e pôr-lhe um avental branco para que nos seja mais fácil esquecer seu corpo feminino".

Na escola há 25 senhoritas (as professoras), um senhor (o diretor) e três porteiras. Disseram-me que não são senhoras nem senhoritas.

- Quem são? perguntei.
- Porteiras, responderam-me.

Juan está na primeira série. Quando terminar o primeiro grau, 13 mulheres desmentidas e ocultas formarão parte de sua história escolar. Juan ama o conhecimento, quer aprender a ler e a escrever, está aprendendo a ser homem.

Um dia, pediu ao pai que fosse à reunião de mães marcada pela "senhorita". A senhorita escreveu um bilhete no caderno de Juan, que dizia: "Senhora mamãe: Segunda-feira, espero-a na reunião de mães". Juan perguntou:

- Pode vir meu pai?
- Sim, tanto faz,(!) disse a senhorita-casada.

Juan queria que seu pai fosse e lhe mostrou a nota. O pai disse:

- Isto é para tua mãe. A reunião é de "mães".
- A professora disse que "é igual" que tu vás, disse Juan.

O pai chamado mãe foi à reunião de mães, marcada pela senhora chamada senhorita. Juan ficará aprisionado em muitas desmentidas como esta, ao longo dos seus sete anos de escola primária.

Juan quer conhecer, quer aprender a ler e a escrever, a fazer contas, quer ser médico. A senhorita (mulher oculta) vai ensiná-lo a ler e a escrever. Juan vai aprender a ler e a escrever de forma neutra? Quem ensina não incidirá em Juan? Onde aprende não intervirá no que aprende? A aprendizagem da lectoescrita não será também desmentida? Não terá um sexo oculto? Não estará transversalizada pelo lugar em que o sistema educativo colocou essa senhorita, mulher oculta?

O pai de Juan foi à reunião de mães pela primeira e última vez. Era o único pai. A senhora-senhorita professora dirigiu-se às 20 mães e ao único pai dizendo: "Aos senhores presentes." Às 20 mulheres pareceu natural que, pela presença de um único homem, todas elas perdessem o sexo feminino. Assim haviam sido nomeadas-omitidas desde que nasceram. Só entre mulheres a linguagem lhes permite ser mulheres. Já desde pequenas, quando estavam entre meninas, eram nomeadas "as meninas", mas, se chegasse algum menino no grupo, então elas desapareciam e se transformavam em "os meninos".

Com o sexo feminino oculto pela linguagem, com o corpo feminino oculto pelo avental, com seu estado de casada oculto pelo "senhorita", com sua sexualidade adulta desmentida, Patrícia disse que "os meninos não estavam se portando tão bem quanto as

meninas; que ela estava utilizando um método novo para ensinar a escrever, que as mães não deviam..., tinham a obrigação de..., tinham que ajustar-se a...". O pai de Juan, com os olhos postos sobre Patrícia, olhava-a mas não a escutava. Recordava quando estava no primeiro grau, sentado como agora, no terceiro banco, chorando porque não entendia o que sua senhorita lhe pedia. Em seu interior soava a voz de sua professora dizendo: "Os homens não choram." Agora, ao recordar-se quase lhe assomam as lágrimas que aquela vez teve que engolir.

Uma senhora-senhorita fala a algumas mães-senhores presentes, a um pai-senhora mãe e a um homem repleto de lágrimas escondidas para que acreditem que é homem. O que aprenderão os alunos e as alunas junto com a leitura e a escrita? Transversalizada por qual ideologia estará o ensino da escrita das palavras? O ensino sobre o que é homem e o que é mulher não consta no currículo da escola, mas o ocultamente, a desmentida, a omissão da identidade, penetram através do não-dito.

Mariela, a irmã de Juan, está na sétima série. Nunca pensou (suas senhoritas terão pensado nisso?) que a mulher não está nomeada pela linguagem. Quando estava na primeira série já sabia que ela e a irmã "do meio" eram "as meninas", mas quando estavam as duas irmãs e Juan passavam a ser "os meninos". Quando a irmãzinha menor, Bárbara, tinha 4 anos, perguntou:

— Por que se nós somos duas e Juan é sozinho os três juntos somos "os meninos"? Neste momento, todos riram... Bárbara insistiu: "Se somos mais mulheres, por que não nos chamam 'as meninas' " Juan disse: "Eu não sou mariquinhas. Por que não nos chamam les chiques'?"*, insistiu Bárbara. Todos voltaram a rir.(2)

Mariela é "a melhor aluna". A senhorita Alda, sua professora, escreveu em seu boletim: "Aluna cumpridora, respeitosa, obediente, caprichosa e atenta. Segue assim". Mariela não perguntou, cumpridora de que, nem respeitosa do que, nem obediente a quem, nem atenta a que, nem caprichosa por quê. É mais fácil seguir assim, sendo uma "boa menina". Mariela foi condecorada durante um ato cívico.

No final da festa, a professora chamou a mãe de Bárbara, a filha menor.

— Bom dia, senhorita — disse a mãe.

— Chame-me de Sílvia — respondeu a professora.

— Imagino que queira falar sobre Bárbara, sempre me chamam para dizer que ela não é como a irmã maior — disse a mãe, pensando nos adjetivos "contestadora", "rebelde", "relaxada", da senhorita Patrícia e da senhorita Alda.

— Quero falar de Bárbara, mas não se assuste porque, em geral, eu não chamo os pais de alunos com quem tenho problemas. Nessas situações falo com a criança, comigo mesma e, se necessário, peço ajuda ao psicopedagogo ou à psicóloga. Pelo contrário, costumo chamar os pais de meus alunos que estão aprendendo bem.

— Bárbara é curiosa, sempre pergunta tudo. A mãe de Bárbara começa a duvidar.

— Isso é bom ou mau? — pergunta.

— Isso é muito bom para poder aprender — continua a professora Sílvia — Ela me ensinou o valor da pergunta. Descobri muitas coisas atendendo ao que disse e ao que perguntou.

Nota:

Optou-se por manter a expressão original íes chiques, porque, em espanhol os artigos no plural, tanto masculino quanto feminino (los, las), assim como em português (os, as) e os pronomes pessoais (eles, elas) excluem, no discurso, o sexo oposto. A menina propõe uma outra forma — Íes — que possa incluir sem excluir. "Chiques", substantivo que concordaria com o artigo proposto por ela (los), já que o

convencional seria los chicos (os meninos) e las chicas (as meninas). (N. da T.)
Fim da nota.

A mãe de Bárbara deixou a escola, pensando.

Para Sílvia também era difícil manter suas opiniões frente às colegas. Elas lhe diziam, por exemplo, que é lindo ser chamada de "senhorita", que sempre foi assim, que é afetivo, que outorga autoridade, que é respeitoso e, além disso, por que mudar?

Sílvia se sentia só: não encontrava palavras para explicar-lhes que ela também reconhecia que ganhava muito pouco, mas que essa queixa não podia atuar contra os alunos porque, em última instância, se fizesse isso, seria ir contra si mesma.

O diretor a chamou para dizer-lhe que perdia tempo falando com os alunos e com os pais em hora de aula.

Sílvia caminhava pelo pátio pensando: "Estou cansada disso tudo. Terei que aprender a ser como minhas colegas. Deverei aprender a não escutar, a circular como um autômato, sem olhar, sem escutar, para evitar problemas". Enquanto Sílvia refletia e pensava em pedir transferência para uma escola "melhor", num dia(3) em que as bombas caíam segundo a segundo sobre os humanos e os animais, e a terra e o mar se cobriam de petróleo, escutou uma aluna dizer dirigindo-se a Bárbara:

— Maluca, não vais poder parar a guerra. Que ganhas falando e perguntando? Eu gosto de Enrique e isso é o importante.

— Nunca vão poder bombardear o que penso e creio — respondeu Bárbara —, mas se estou distraída pensando se gosto de Enrique ou de Patrício, pode ser que sim. Ainda que a única coisa que possa fazer seja pensar contra a guerra, vou seguir pensando e falando disso.

Impressionada, Sílvia se aproximou de Bárbara e perguntou:

— Não tens medo que te deixem só?

— Quando posso pensar, não me sinto só. — disse Bárbara.

— Como assim?

— Primeiro, tens que fazer um pouco de força; às vezes, ficas um pouco triste, mas sempre sai algo que no final te faz sentir bem, te faz sentir que descobriste algo que talvez não quisessem te mostrar, mas tu podes mostrar aos outros.

— E se os outros não o vêem?

— Bom, mas tu já fizeste algo: descobriste e não o escondeste.

— Obrigada, disse Sílvia.

— Senhorita, eu gosto de você. Como se chama?

— Sílvia. E não me chame de "senhorita".

Quando Sílvia me contou esta conversa, lembrei de algo que disse Lacan: "[...] na ciência, o objeto de saber é a comunicação". Fui embora da escola um pouco triste, como dizia Bárbara, mas também profundamente feliz; tinha algo que comunicar e muitíssimo a pensar.

Quando cheguei em casa comecei a ler um livro de Maud Manoni, O psiquiatra, seu louco e a psicanálise, e pensei nesta frase: "É necessário aceder a um saber que inclua o outro como sujeito falante, e chegar para ele a reconhecer o ponto em que se operou a divisão deste sujeito, o saber e a verdade. O estudo que se levará a cabo sobre este ponto de ruptura se abrirá a respostas que estão atualmente suspensas, respostas vinculadas à possível aparição de critérios científicos".

Notas de referência

1. "Sim, tanto faz", frase que, desqualificando o pensamento de Juan sobre a diferença entre uma mãe e um pai, "deixa-o reduzido a um silêncio inexplicável", como o adolescente tratado por Ricardo Rodulfo, em O brincar e o significante. Porto Alegre,

Artes Médicas, 1990, cap. 13, cujo original em espanhol é *El niño y el significante*, Buenos Aires, Paidós, cap. XIII.

2. O desaparecimento do sujeito mulher, produzido pela linguagem, quando, no plural, aparece um sujeito homem é negativo para o gênero feminino, enquanto o omite; mas, reciprocamente, é também negativo para o gênero masculino, enquanto lhe tira sua especificidade. O masculino não tem um gênero próprio na medida em que seu gênero serve tanto para homens como para mulheres.

3. Refere-se à Guerra do Golfo em 1991.

PRIMEIRA PARTE

TRABALHANDO PSICANALITICAMENTE MINHA PRÁTICA PSICOPEDAGÓGICA

[...] nossa relação com o corpo, assim como nossa relação com a realidade, está em Junção com a maneira pela qual o sujeito olha, deforma ou permanece surdo ao discurso do conjunto. [...] a análise dos postulados da mensagem cultural me parece uma excelente via para abordar a resposta que a psique elegerá dar-lhe.

Piera Aulagnier

Nossa Cultura provê representações para o falo e a castração, atribuindo-lhes respectivamente os gêneros masculino e feminino. O que sustenta a tendência à estilização dos papéis de gênero é o pânico frente à perda da diferença, que é o sustentáculo do desejo.

A construção cultural de uma noção flexível e não-hierárquica da diferença sexual é uma tarefa que demanda ser cumprida.

Irene Meller

O corpo já é sexuado desde a antecipação dos pais. Alicia Fernández

A imagem inconsciente do corpo tem um gênero sexual Alicia Fernández

CAPÍTULO 2

Discursos sobre o corpo, Discurso cultural

Em A inteligência aprisionada enuncio uma concepção sobre o corpo, que construí a partir da diferenciação entre organismo e corpo, introduzida por Sara Pain.

Naquele momento, estas ideias básicas para a compreensão dos processos de aprendizagem e suas diferentes patologizações estavam rígidas em mim e sem o quantum de metabolização necessário para empregá-las como uma boa ferramenta conceitual.

Atualmente, posso revalorizar esta concepção e redimensioná-la a partir de outras três vertentes: a) a leitura da obra de Piera Aulagnier, b) as discussões teóricas com meu marido¹) e c) a reflexão sobre meu trabalho psicopedagógico com mulheres adultas. Estes últimos aportes me permitem pensar, por um novo ângulo, as origens da construção de um corpo e algumas relações entre corporeidade, gênero sexual e

pensamento.

Para a leitura psicopedagógica torna-se interessante a importância que Aulagnier outorga à análise dos postulados da mensagem cultural (sobre o corpo) e sua concepção do eu como aquele biógrafo e aprendiz de historiador, encarregado de "pôr em história" a vida somática. (2)

Suas ideias constituem um aporte para a constituição de uma teoria sobre o "sujeito aprendente", sujeito que — segundo meu critério — constrói-se a partir da inter-relação entre o "sujeito desejante" e o "sujeito epistêmico" que, atravessando o organismo, representa-se no corpo.

A relação de um sujeito com seu corpo — nos ensina Piera Aulagnier — depende da articulação de três ordens de fatores: a atividade das zonas sensoriais, o poder do desejo e o discurso cultural sobre o corpo, dominante em um período histórico determinado.!(3)

Piera Aulagnier chama de "atividade das zonas sensoriais" o que se faz visível no corpo através dos registros da emoção e do sofrimento somático, assim como através dos signos que a sexualidade aporta.

Creio que, entre estes signos, não devemos omitir a análise da diferenciação por gênero sexual, segundo provenham estes signos de um organismo feminino ou masculino.(4)

Entendo o "poder do desejo", em relação a esta construção de um corpo, como "a encarnação simbólica inconsciente do sujeito desejante", presentificado no corpo.(5)

Detenhamo-nos no tema do discurso cultural sobre o corpo: a significação do corpo vem variando ao longo da história. O material significante (proveniente da cultura, dos mitos, da religião e da ciência) com que contava um ser humano na Idade Média para construir sua imagem de corpo e para pensar e teorizar sobre ele, era diferente ao da época vitoriana, assim como o é na atualidade.

Na análise do material cultural atual não podemos deixar de lado, por exemplo, as novas descobertas científicas que permitem conhecer a paternidade mais além da palavra da mãe; as diferentes formas de gestação assistida; a possibilidade de saber o sexo da criança antes do nascimento; o conhecimento de métodos anticonceptivos; assim como as ressonâncias na construção da subjetividade a partir da existência da AIDS (Síndrome de Imunodeficiência Adquirida).

Qual é o modelo de corpo que o discurso religioso concebe?(6)

Trata-se de um modelo que se impôs durante um longo período histórico — antes que chegasse a predominar o "modelo médico hegemônico"!7) — e segundo o qual o corpo, criado por Deus e reencontrável inteiro na Ressurreição, só é visível no seu exterior, não-seccionável e invisível na sua interioridade.

Esta concepção de corpo pode co-habitar com uma representação fantasmática que o enlace com o desejo.(8) Cabe analisar que modelo de corpo feminino e de corpo masculino sustentava tal discurso, ou se a diferença de gênero era omitida e, portanto, referia-se a um corpo assexuado.

Qual é o modelo de corpo previsto no discurso mítico? Segundo um desses Mitos, a mulher foi criada por Deus tomando uma costela de Adão; o corpo da mulher "nasce" do corpo do homem. Esclareço que chamo Mitos, com maiúscula, aos que pertencem a uma cultura, para diferenciá-los dos mitos, com minúscula, construídos por cada família.

O sujeito articulará os Mitos e os mitos que atravessarão seu discurso pessoal sobre o corpo.

Qual é o modelo de corpo subjacente ao discurso médico hegemônico? "É um organismo que exclui o desejo como causa de seu funcionamento, como explicação

causal do seu destino e morte".(9) Este organismo, visível em sua interioridade e fragmentado, substitui e enfrenta a ideia de corpo. São outros os que detêm o poder de atuar sobre o funcionamento deste corpo-organismo, desalojando a capacidade do sujeito de enunciar e crer no saber que seu próprio corpo lhe apresenta.

Como assinalamos em outro capítulo, este discurso do modelo médico hegemônico é sobremaneira nocivo no que se refere ao corpo das mulheres.!(10) Nos dois momentos cruciais para a reformulação do que é o seu corpo — a puberdade e a gestação— a mulher é vítima de uma "artilharia" informativa sobre seu organismo, que o fragmenta em pedaços e não responde às suas verdadeiras perguntas. Estas perguntas só poderão ser respondidas, antes de mais nada, escutando e construindo um conhecimento científico que aceite a diferença de gênero sexual, mas também escutando o saber que esses dois gêneros têm sobre a diferença.

Coincido com Irene Meller quando diz:

A aculturação tradicional de nossa sociedade pós-industrial tendia a estilizar e a estereotipar ao máximo as identificações de gênero. Consideramos esta tendência como produtora de patologias mentais, tais como a superdependência histórica de ser desejada ou amada, ou o trabalho sem gozo nem criatividade das neuroses obsessivas. Esta estereotipia tem servido de fator encobridor da ausência de uma noção de diferença sexual.

Tanto o discurso religioso como o médico hegemônico sobre o corpo permitem fazer a omissão da diferença de gênero. No discurso religioso, esta omissão é fácil, já que o interior é invisível e o exterior está coberto pelas proibições. No discurso médico hegemônico, a omissão tem outra origem já que, ao fragmentar o organismo, transforma os caracteres orgânicos que fazem a diferença de gênero sexual em simples acessórios. Por outro lado, ao fragmentar cada órgão dos demais, é mais fácil olhá-los, estudá-los e pensá-los sem fazer referência à existência de um sujeito sexuado. Só na presença de um corpo a diferença de gênero sexual abarca e atravessa cada partícula do organismo.

Atualmente, embora o discurso médico hegemônico continue presente, o mesmo está enfraquecendo a partir da influência de nossas produções estéticas, poéticas, psicológicas, sociais e científicas. Inclusive, a partir do interior do próprio discurso, impõe-se a necessidade de reformulá-lo à luz de descobertas científicas que vão incidindo na constituição da subjetividade e, sem dúvida, na imagem do corpo. Muitas dessas descobertas exigem pensar sobre a diferença de gênero.

Nos tópicos seguintes farei uma rápida referência a tais descobertas, com a pretensão de pensar estas questões sob o ponto de vista da aprendizagem e do conhecimento.

O lugar do conhecimento

na constituição da maternidade e da paternidade

Biologicamente participam da gestação tanto o pai como a mãe, mas o protagonista desta gestação compartilhada é só o organismo materno.

O homem necessita conhecer (informação que deve ser transmitida pela cultura) a relação entre o filho que sai do corpo de sua mulher e a participação que ele teve no ato sexual acontecido nove meses antes. A mulher, ainda que não conheça a relação entre o ato sexual de nove meses atrás e o filho que nasce, comprova, pela própria ação de seu corpo, que este filho é seu.

O homem necessita da informação transmitida pela cultura para conhecer sua possibilidade de gerar e necessita também confiar na palavra de sua mulher para conhecer que este filho é seu. Sem dúvida, deverá apropriar-se deste filho de alguma maneira para assumir sua paternidade. Psicologicamente, tanto o pai como a mãe têm que realizar um movimento de adoção para dar a esta criança o lugar de "seu filho", mas

o pai deve realizar uma dupla adoção para assumir sua paternidade. Portanto, o papel do conhecimento na constituição da paternidade e da maternidade é diferente. A mulher, duplamente ensinante, comprova com o conhecimento, o que já sabe. O homem, duplamente aprendente, comprova, com o saber, o que o conhecimento lhe outorga.

Os mitos são construções grupais, representações que os grupos humanos constroem para dar conta do desconhecido, do não-conhecido, na tentativa de determinar o indeterminável e para encobrir a angústia do desconhecimento, graças a essa representação imaginária. Então, poderíamos perguntar-nos em que medida a angústia que o desconhecimento da paternidade gera incide na construção mítica sobre o homem e a mulher. Estas construções míticas também atravessam as teorias (por exemplo, o lugar da "inveja do pênis" na teoria psicanalítica freudiana sobre a subjetividade).

Conforme já assinalei, os discursos sobre o corpo vão variando no curso da história. O material significativo que a cultura atual aporta para construir um discurso sobre o corpo não pode deixar de lado algumas ressonâncias de novas descobertas.

Seria interessante mencionar aqui um artigo publicado no jornal Clarín, em 07 de junho de 1992, no qual se reproduz um diálogo entre o jornalista Daniel Ulanovsky Sack e o geneticista Víctor Penchaszadeh, com referência a certos geneticistas que mesmo conseguindo, a partir de aportes da ciência, descobrir uma verdade biológica não coincidente com a paternidade enunciada pela mãe, de todo modo se dirigem só a ela para dar essa informação e apelam novamente à mãe para que decida a quem outorgar a paternidade.

— Em um hospital de Barcelona detectou-se que 10% das crianças submetidas à análise genética — para tratar alguma doença ou por outras causas — não eram filhas de seu pai.

— No hospital em que trabalho em Nova York temos detectado percentuais similares aos que você menciona. Às vezes, é necessário estudar os pais para entender como pôde evoluir determinada doença recessiva no filho e nos encontramos com o fato de o suposto genitor não ser o verdadeiro. Inclusive, temos visto problemas similares quando se investiga algum problema fetal e, para fazer um diagnóstico mais preciso, se recorre ao material genético dos pais. Aí chega a surpresa! Também é usual que ocorra um caso desses quando deve-se realizar um transplante, já que se estuda qual dos familiares tem mais compatibilidade com o doente. Aí aparece um pai que não compartilha nenhum material genético com seu suposto filho biológico.

— O que fazem nesses casos? Juntam o casal e lhes dizem diretamente a verdade?

— Quando detectamos que uma criança não é filha do seu suposto pai, optamos por falar com a mulher. Consideramos que ela deve decidir se diz ou não ao seu marido. Nós, como médicos, geralmente nos abtemos. Há certo consenso entre os geneticistas, pelo menos nos EUA, de que este tema faz parte da privacidade da mulher. A mulher depois decidirá se revela ou não ao marido.

— Não me parece certo não informar ao suposto pai. Com esta forma de atuar, vocês não estão propondo que o fato de ter um filho pertence só à mãe, e não ao casal?

O artigo que reproduzo, simplesmente por ser um dos últimos que li na imprensa, me permite levantar uma série de questões. Em que medida esta falta em relação ao conhecimento que o organismo masculino impõe ao homem condiciona: a) as construções míticas que atravessam o conhecimento científico sobre a subjetividade feminina e masculina? b) a superdimensão do lugar de mãe e a desqualificação do lugar de Pai? c) o discurso cultural hegemônico sobre o corpo feminino, sob a ótica de um sujeito homem?

Quer dizer, a partir da falta de "conhecimento" sobre a sua paternidade, que o organismo masculino impõe ao homem, me pergunto até que ponto esta falta pode favorecer um posterior movimento de apropriação do "saber sobre o corpo feminino", a partir do conhecimento que o modelo médico hegemônico pretende sustentar. Como diz Mabel Burin: "O saber psiquiátrico sobre o corpo das mulheres está expresso pelos homens que transitaram pela Medicina oficial; são eles que interpretam o acontecer do corpo feminino, mantendo as mulheres dependentes do seu acontecer biológico como se fosse patológico e propondo-lhes que seu destino é consequência dos avatares ocultos do seu organismo".

Como nascem os homens? Como nascem as mulheres?

Durante muito tempo a psicanálise pensou que a pulsão epistemofílica e o desejo de conhecer nasciam a partir da pergunta (sem informação prévia, proveniente dos adultos) sobre como nascem as crianças.

Ali aparecia esse investigador, esse pequeno teórico que logo, mediante sublimação, transladaria esse interesse desde os objetos sexuais para outros objetos "socialmente aceitáveis".(12) Mas as crianças de hoje em dia podem conhecer a resposta ainda antes de formular a pergunta de viva voz. Já não podemos situar a origem da pulsão epistemofílica na ausência deste conhecimento. Sem dúvida, em um sentido profundo, Freud tinha razão. Mais além do que ele pensava, creio que o desejo de conhecer se alimenta a partir das perguntas: "Como nascem os humanos?" "Como se origina o universo?" "Por que existimos?" Perguntas sobre a vida e a morte, perguntas que, na história de cada criança, toma este sentido: "Como nasci?" "Para que nasci?" "Me querem?" "Vou morrer?" "Quem sou?"

O trabalho da inteligência, a atividade de pensar nutre-se do desejo de conhecer, da insatisfação, da falta, da necessidade de antecipar e de explicar os porquês.

A pulsão epistemofílica caminha do futuro ao passado, e do passado ao futuro: Como antecipar o que vai acontecer no futuro? Como evitar a morte? Desejamos conhecer as causas para construir o sentido dos fenômenos presentes e os de nossa própria existência.

Enquanto adultos, chegamos a conhecer como nascemos individualmente, mas ainda não podemos dar uma resposta certa (a encontraremos algum dia?) para como, por que e para que nascemos como espécie e como indivíduos. As religiões, os mitos, as ciências tentam dar uma resposta, mas a pergunta persiste.

Nas belíssimas páginas do Génesis, na Bíblia judaico-cristã, à maneira de imagens oníricas a serem interpretadas, busca-se representar as incógnitas com aparentes respostas que deixam transparecer as dilacerantes perguntas ainda presentes: Deus cria Adão à sua semelhança e usa uma costela deste para criar Eva e dar-lhe companhia. "Não é bom que o homem esteja só."

O Génesis, escrito por mãos e significações masculinas, não só encarna o mito sobre a origem da humanidade como também sobre o que é um homem e o que é uma mulher. Respostas certeiras e maravilhosamente atravessadas pela proibição e o castigo de querer conhecer. Aparecem, pois, ali, três questões fundamentais, entrelaçadas: a origem da humanidade, a origem da diferença dos sexos e o perigo que o conhecimento implica. As duas primeiras questões estão atravessadas pelo perigo inconsciente de conhecer, que filtra com rapidez as mitologias nas ciências biológicas e psicológicas. Isto ainda é assim, quando se escrevem artigos como o que apareceu no jornal Clarín, em 28 de setembro de 1991, no qual, apesar de certo tom de ironia em seu título, pode-se ler coisas diferentes. O artigo a que me refiro, intitulado "Dizem que a Mãe de Todos foi uma Africana", dizia:

A prestigiada revista científica Science publicou ontem um artigo que corrobora que a humanidade inteira descende de uma só mulher que viveu na África saariana há uns 200 mil anos. Trata-se de uma pesquisa do Dr. Mark Stoneking, da Universidade da Pensilvânia, baseada no método do relógio genético, que consiste na comparação de diversas mostras de gens mitocondriais (a mitocôndria é um órgão respiratório miniaturizado presente na célula humana). Diferente dos gens do núcleo celular, os gens das mitocôndrias carecem totalmente de material paterno; as mães os passam como numa fotocópia para seus filhos, e assim se transmite de geração em geração, desconsiderando a existência dos homens. A mãe comum da humanidade viveu em um grupo comum de uns 10 mil homo sapiens (o primeiro de todos), há pelo menos 169 mil anos e no máximo 249 mil. O lugar? África, sem dúvida.

Logo (segue Stoneking), parte daquele grupo de 10 mil homo sapiens mudou-se para a Europa e Ásia, e depois para a Austrália e América. Na sua lenta invasão do mundo, os homo sapiens foram transformando o modelo humano anterior na escala evolutiva, o homo erectus. Finalmente, a substituição foi completa e ficou estabelecido o atual e amplo leque das raças humanas.

Um fragmento do discurso mítico que atravessa o discurso científico (a supremacia de um sexo em lugar da diferença) começa a enfraquecer-se, já que para alguns investigadores parece pensável a hipótese que inverte essa ordem de primazia. Resta trabalhar na desconstrução de Mitos e mandatos que nos permitam reverter o esquema de supremacia em si mesmo e não meramente trocá-lo de lugar. Quer dizer, trata-se de Pensar a diferença como exigência de complementaridade com o outro gênero sexual.

Por outro lado, estas novas perspectivas científicas que alcançam difusão massiva (tais como as novas hipóteses sobre a origem da humanidade, a possibilidade de conhecer a paternidade a partir da genética, o conhecimento dos novos métodos contraceptivos, a possibilidade de conhecer o sexo antes do parto, as diferentes formas de gestação assistida,...) impõem a necessidade-possibilidade de pensar sobre questões que antes estavam vedadas ao pensamento, ou eram privativas do âmbito dos filósofos.

Este último aspecto é o que desejo destacar. Uma dona de casa, um trabalhador, um professor, abrem um jornal, informam-se sobre uma série de questões que lhes apresentam conflitos instigantes de seus mitos, crenças e certezas sobre a sua própria sexualidade, sua paternidade, sua maternidade e seu ser mulher ou seu ser homem.

Estes mesmos leitores ligam a televisão que lhes impõe múltiplas imagens, histórias, notícias fragmentadas; todas elas com uma vertiginosidade que não lhes exige mover-se nem pensar, mas que vão incidindo na construção do seu corpo sexuado. As imagens, sendo produto dos mitos, são produtoras de subjetividades.

Neste momento, tenho interesse somente em mencionar alguns fragmentos de artigos selecionados como os anteriores, não por coincidir com seus autores, e muito menos por considerá-los mais importantes que outros, mas simplesmente porque são alguns dos tantos publicados nos jornais de maior circulação em Buenos Aires.

Métodos contraceptivos

Para as futuras gerações, o amor e o sexo não estarão rodeados de tanto romantismo. A magia, o pudor e o encanto cederão lugar para novos comportamentos mais "práticos", inclusive na hora de pensar nos filhos. Esta informação pode aproximar uma clara tendência do que será a vida sexual dos homens do ano 2.000. Afetos à parte [...], as pílulas anticoncepcionais e a esterilização cirúrgica entram em cena.

O fragmento acima, publicado na revista dominical do jornal Clarín, como toda informação, não é neutra. Aqui, por exemplo, menciona-se a anticoncepção, inserindo-a na falta de afetividade e na anulação do amor, sem deixar espaço a outras possíveis

significações desse conhecimento científico que permitiria ligá-lo, ao contrário, à autoria, ao desejo e ao amor ao filho escolhido.

O sistema social, que até meados deste século proclamava para as mulheres "a sexualidade reprodutiva" como única maneira de pensar a sexualidade (separando-a do prazer e do desejo), começa a preocupar pelos efeitos da superpopulação, e então o "planejamento familiar" transforma-se em um novo e oposto mandato.

Hoje em dia, o conhecimento científico confere à mulher a possibilidade real de escolher se deseja ou não ser mãe, quer dizer, de desfrutar de sua sexualidade e, simultaneamente, eleger e decidir, em conjunto com o homem que ama, se e quando nascerá um terceiro como fruto desse amor. Sem dúvida, tal possibilidade que dignifica não só a mulher mas, fundamentalmente, a mãe, o pai e o filho, poderá ser exercida conforme esteja situada cada mulher ante os mitos que a atravessam e segundo permite o ambiente sócio-econômico.

Conhecimento do sexo do filho antes do nascimento

O trecho a seguir pertence também a uma revista de difusão. Aqui, pode-se perceber a confusão entre o nível de saúde que o conhecimento pode outorgar e o uso perverso desse conhecimento, a serviço da dominação.

Quando há alguns anos as mães se defrontaram com a novidade daquilo que a Engenharia genética havia posto em suas mãos, ou seja, a possibilidade de saber antecipadamente o sexo de seu bebê, assim como qualquer malformação que existisse no feto, acreditaram ser impossível pedir mais. As avós já não necessitavam tecer em rosa e azul "pelas dúvidas", e a incerteza da espera havia sido abolida. Sem dúvida, também aí a imaginação de Huxley transpôs a barreira da realidade. Hoje, ainda que não se tenha experimentado a fundo as técnicas, calcula-se que a pré-eleição do sexo estará em condições de ser aplicada e estender-se nos próximos dez anos. "O que acontecerá com as culturas que apreciam o filho homem em detrimento da filha mulher?", pergunta-se León Gindin. Kolodny e seus colaboradores respondem-lhe que ditos procedimentos darão lugar ao nascimento de uma desproporcional quantidade de homens. Estima-se que a defasagem se elevará a 75% só no primeiro filho. E que uma mudança de tal magnitude, além das conseqüências sociológicas e sócio-econômicas, relegaria inevitavelmente toda uma geração de mulheres à categoria de cidadãos de segunda. (13)

Creio que o conhecimento do sexo do filho antes de nascer poderia Possibilitar aos pais uma melhor antecipação quanto ao pertencimento a um gênero sexual determinado. A relação entre conhecer e aprender, sem dúvida atravessada pelo perigo mítico de conhecer-saber,(14) encontra-se na base da manutenção de muitos segredos, através dos quais o sujeito é excluído do conhecimento. A aprendizagem se constrói só na medida em que o conhecimento se conecte com o desejo presente no Saber. Ainda que atualmente a mulher, por seu corpo, continue mantendo o poder da exclusividade quanto ao conhecimento da paternidade do filho, em relação ao conhecimento ou não do sexo deste filho, a ciência a coloca em um ponto de equiparação com o homem, pai de seu filho. Agora ela pode realizar um dos movimentos necessários para outorgar um lugar de terceiro ao conhecimento: como a ciência lhe permite antecipar o conhecimento do sexo do filho, e que é outro, o médico, quem conhece algo que ela não conhece, pode começar a trabalhar o compartilhar com o pai do filho o receber este conhecimento de outro.

Frente a esta possibilidade, há duas ordens de respostas possíveis: aceitar conhecer ou rejeitar conhecer. Sem dúvida, os argumentos que dão significado a estas respostas e que pertencem à dramática de cada pai ou mãe são inumeráveis. O

argumento de manter a surpresa da informação, dado por algumas gestantes, pode articular-se com diferentes atitudes: a) rechaçar o conhecimento; b) que o médico conheça e guarde o segredo; c) que o marido conheça e ela não; d) receber somente ela a informação e não repassá-la ao marido; e) receber a informação o casal e não dá-la a ninguém mais.(15)

A significação das diferentes respostas é constituída e constituinte de diversas atitudes frente ao conhecimento que, de uma maneira ou outra, significarão, por sua vez, o espaço de ensino-aprendizagem do filho por nascer.

Em síntese, o conhecer implica saúde quando é um possibilitador da criatividade. Isto não dependerá tanto do conhecimento em si, mas do contato de quem o busca e recebe com a desilusão de não ser completo, de não ser bissexual. Essa desilusão, aproximando-nos de nossa carência, nos aproxima de nossa grande potência: a de necessitar de um outro para viver. Digo "potência" já que a partir dessa necessidade nos inscrevemos na cultura e em um grupo como pertencentes à humanidade, e nos situamos frente ao desejo.

O conhecimento implica doença (a doença da onipotência) quando se confunde o conhecer com "ser o conhecimento" e quando se pretende, por exemplo, que a possibilidade de conhecer o sexo outorgue a possibilidade de determiná-lo.

A onipotência fálica também está contemplada no comentário do jornal citado, ao prognosticar a pré-seleção de homens.

Conhecer o sexo, então, não implica predeterminá-lo, mas poder significá-lo desde a antecipação dos pais.

A possibilidade atual de conhecer o sexo do filho antes do nascimento nos leva a duas reflexões:

a) Na medida em que a implementação desse conhecer escapa à abordagem da genética, requer o aporte da Ética e de outras disciplinas.

Este descobrimento científico em si já está intervindo na constituição da subjetividade das atuais gerações, a partir da antecipação dos pais de uma criança sexuada homem ou mulher, bem como do posicionamento dos mesmos quanto a aceitar ou rejeitar conhecer este dado antes do nascimento.

Maternidade assistida

O nascimento de Louise Brown em um tubo de ensaio torna reais as fantasias de Aldous Huxley a respeito de seres humanos gestados em provetas. Frente a tal ousadia, as técnicas de fecundação in vitro começam a massificar-se. Com a chegada dos anos 90, as fronteiras parecem haver desaparecido definitivamente e a genética predomina no horizonte. O homem chegou ao que lhe parecia inalcançável: fazer a vida. [Cíariri, 8-8-91]

Aqui, o jornalista, tomando certos descobrimentos genéticos atuais, chega à onipotente conclusão de que o ser humano pode "fazer a vida", independente do desejo, da sexualidade, da corporeidade. Já assinalei anteriormente que as informações não podem ser neutras; é imprescindível, então, a palavra da Ética, assim como o questionamento das diferentes disciplinas humanas.

A partir dos novos conhecimentos da genética (gestação assistida, possibilidade de um filho produto biológico do óvulo de uma mulher e do útero de outra ou de um espermatozóide de um homem que não é o futuro pai, etc) apresenta-se às ciências jurídicas um dilema: determinar quem é o pai, e também quem pode ser considerada mãe. Para resolver este dilema requerem-se respostas de diversas disciplinas: da psicanálise, da biologia, da genética e, sem dúvida, também da psicopedagogia, já que o tema de conhecer-desconhecer-segredo lhe diz respeito de forma direta.

Em relação à adoção, já há respostas mais elaboradas que assinalam que, para a

criança adotada, é necessário conhecer sua origem biológica, até para construir e significar sua origem humana a partir do desejo de seus pais adotantes e que o segredo sobre a adoção pode condicionar problemas de aprendizagem.

As novas possibilidades de maternidade e paternidade instigam a Psicopedagogia com questões que estão dentro da seguinte temática: Como incidirá na circulação do conhecimento dentro do grupo familiar: a) o conhecer ou desconhecer, por parte do sujeito, a origem da formação do embrião que deu lugar ao nascimento de seu próprio corpo; b) o conhecer ou desconhecer que para o início de sua vida biológica incluiu-se um terceiro (a Medicina), que poderia significar-se como rompendo ou simplesmente como diferenciando a sexualidade da maternidade e da paternidade?

Não temos respostas, mas, sem dúvida, estas questões abrem uma série de interrogantes que possibilitam e geram a necessidade de pensar na atribuição de sentido, na ordem do desejo e na dramática inconsciente. Sabemos, e é necessário recordar à Medicina — que o corpo não pode reduzir-se a um organismo; mas também sabemos que o corpo não pode prescindir dos avatares do organismo. Em resumo, a pergunta específica para a psicopedagogia é: em que medida o fato de que um sujeito conheça ou não que sua maternidade e/ou paternidade foi assistida incidirá sobre a constituição de um corpo sexuado e de um sujeito aprendente? Esta questão é particularmente interessante porque, por pertencer à espécie humana, essa criança, nascida por meio da maternidade e/ou paternidade assistida, e sua família compartilham o atravessamento mítico do perigo de conhecer.

Repercussões da existência da AIDS na subjetividade e na constituição de um corpo sexuado

Todos os temas aqui mencionados — cada um dos quais merece uma profunda análise que ultrapassa o objetivo deste livro — incluem-se no atual discurso sobre o corpo como corpo sexuado, sobre a mulher e sobre a maternidade. Nesse mesmo sentido devemos considerar a incidência do flagelo da AIDS.

Deixei este tema por último não só por pertencer a outra ordem de questões — já que não se trata de um descobrimento atual da ciência, mas de um vírus desconhecido nas décadas anteriores — mas pelo grau em que me afeta como mulher e principalmente como ensinante, mãe, professora e psicopedagoga. Rebelo-me e me angustio frente a esta realidade que volta a aproximar o medo da sexualidade. Digo isto porque — como tantas outras mulheres e homens de minha geração — tive que realizar, e ainda realizo, um profundo trabalho de desconstrução e expulsão de mandatos⁽¹⁶⁾ repressivos para situar-me com um mínimo de liberdade que permita pensar e "apropriar-me" de meu corpo e de minha sexualidade desde um lugar criativo, um lugar que, articulando o nível de desejo com a inteligência, usando a matéria-prima que meu organismo provê, possibilite sentir-me autora de meu corpo e de minha palavra. Esse sentimento de autoria proporciona, simultaneamente, um agradecimento e um amor à vida, além de uma responsabilidade social para com meus semelhantes.

Hoje me vejo obrigada a lidar não só com os mandatos (repressivos, primeiro da sexualidade e logo da imaginação e do pensamento), mas também com um flagelo que, desde o real, parece surgir como um argumento a favor da repressão e contra a possibilidade de desfrutar o fato de ser um ser sexuado.

Hoje, em nosso país, os meios de comunicação e alguns planos confundem a prevenção com a repressão e o terror. Como ensinantes, temos o desafio de situar-nos frente aos nossos filhos e filhas, abrindo um espaço de reflexão e prevenção que não inclua a negação da realidade, mas, tampouco, responda com o medo e o terror, associando a morte com a vida, permitindo, assim, que se filtrem os mais antigos mandatos proibitivos ainda presentes na subjetividade de cada um de nós.

Notas de referência

1. Jorge Gonçalves da Cruz, psicólogo clínico.
2. PieraAulagnier. De lo originário al proyecto identijicatorio. Buenos Aires, Paidós, 1991.
3. "A relação de um sujeito com seu corpo dependerá do compromisso que pode articular entre três concepções causais do corpo; as duas primeiras (a atividades das zonas sensoriais e o poder do desejo) respondem a exigências psíquicas universais e atemporais, enquanto que a última se dará em (...) função do espaço e tempo cultural próprios do sujeito [...] é a única que a psique pode recusar, modificar ou rein-terpretar para fazê-la conciliável com as outras duas." Piera Aulagnier, "Nacimiento de un cuerpo, origen de una historia", en Cuerpo, historia e interpretación, Buenos Aires, Paidós, 1991.
4. Creio que se requer uma análise da diferença de gênero sexual que permita repensar a teoria psicanalítica sobre o corpo, assim como construir uma teoria do sujeito aprendente.
5. "A imagem do corpo é a síntese viva de nossas experiências emocionais: inter-humanas, repetitivamente vividas através das sensações erógenas eletivas, arcaicas ou atuais. Pode-se considerá-la como a encarnação simbólica inconsciente do sujeito desejante e isto antes mesmo que o indivíduo em questão seja capaz de designar-se com o pronome eu". Françoise Dolto.
6. Piera Aulagnier assinala "duas características que separam e especificam o corpo tal como nos fazia pensar o discurso religioso tal como nos faz conhecer o discurso científico; a primeira, concerne ao lugar do desejo na origem e destino do corpo, outorgado pelo primeiro e negado pelo segundo; a segunda, atem-se ao registro do visível". PieraAulagnier, ob. cit. (os grifos são nossos).
7. Uso o termo "modelo médico hegemónico" levando em conta as considerações de Menéndez, E., em Cura y control, la apropiación de lo social en la práctica psiquiátrica. México, Nueva Imagem, 1977.
8. "Enquanto a Igreja pôde proibir a dissecação e enquanto esta proibição foi respeitada, o olhar foi protegido do encontro com um corpo, do enfrentamento com um interior feito de partes, de órgãos, de pedaços". Piera Aulagnier, ob. cit.
9. "Enquanto o conhecimento do corpo privilegiava sua parte visível, o sujeito podia forjar uma imagem de seu interior que lhe pudesse ser familiar e enunciável mediante a construção de metáforas compatíveis com suas construções fantasmáticas. No momento em que o interior se faz visível passou a ser, paradoxalmente, algo que o sujeito profano já não pode conhecer, senão dando crédito exclusivamente ao saber dos especialistas." PieraAulagnier, ob. cit.
10. Ver capítulo 3.
11. S. Freud, Três Ensayos para una Teoria Sexual", em OC, 1905.
12. Em um próximo livro tentarei questionar e redimensionar o conceito psicanalítico de sublimação, entendida como um "processo... para explicar certas atividades humanas, que aparentemente não guardam relação com a sexualidade, mas que achariam sua energia na força da pulsão sexual". (Laplanche, Dicionário). Assim, por exemplo, segundo este conceito de sublimação, os processos inteligentes, o pensar, a criatividade, reconheceriam sua origem na derivação de fins sexuais para objetos socialmente valorizados. Tal questionamento é hoje realizado por alguns psicanalistas, mas se requer a palavra da psicopedagogia.
13. Jornal Clarín, 8/8/91. Texto de Jorge Zicolilo.
14. Ver capítulo 4.

15. Tenho encontrado estas cinco possibilidades em diferentes mulheres, professoras e/ou psicopedagogas com quem trabalhei em grupos de reflexão ou tratamento psicopedagógico.

16. Mandatos: ordens emitidas e recebidas inconscientemente.

.../ O falicismo é uma posição narcisista (Jones, 1972) enquanto só há um sujeito (fálico) que não reconhece a existência de um semelhante diferente. Tal como apresenta Freud (1923), o menino conhece um só sexo, o masculino, ao que atribui onipotência. A menina perde, frente a esta vivência traumática, a sua posição de sujeito e adota o status de objeto para um outro, passando a sustentar uma visão de mundo sob olhos que não são os seus próprios. Fatalidade, destino biológico? Preferimos sustentar a hipótese de um ordenamento cultural que ainda está, se é possível fazer um paralelo com o desenvolvimento individual, fixado na analidade secundária (possuir, dominar, escravizar) e o falicismo (onipotência, brilho).

Esta preferência tem relação com um desejo. Não sustentamos a posição onipotente de que nossa reflexão está além de qualquer desejo. Nossa visão não é a de Deus. Somos sujeitos comprometidos com nossa circunstância histórica e com o destino de nossos semelhantes e, portanto, elegemos aquelas hipóteses de trabalho que proporcionam ferramentas para a mudança. Concordando com Foucault (1976), defendemos que o saber que buscamos não é inocente quanto às relações de poder.

Irene Meller

Ideias, pipocas

Mãe, passei a noite pipocando, pipocando de dor.

Mas o que eu fazia não eram pipocas, eram ideias carameladas de amor!

"Cala boca", menina!

Que ideia maluca,

Você vai me deixar louca.

Mãe, aprender é coisa feia, aprender é perigoso: engravida as cabeças, isto é pecaminoso?

"Cala boca", menina!

Sua cabeça é maluca.

De onde essa ideia nasceu?

Não sei, mãe, eu juro. Prometo mais nada mostrar.

Mãe, minha cabeça está pipocando de dor, mas, não são ideias sobre a maçã do amor, são pipoquinhas somente

semente, se mentes.

se mente, sê mente, e quase não têm sabor.

saber.

"Cala boca", menina! Menina da cabeça dura, "cabeça de coquinho".

Pipocas mãe, pipoquinhas.

Não são ideias isso que eu faço com tanto prazer,

são pipoquinhas,

São doces ou salgadinhos, ou carameladas de amor!

"Cala essa boca, menina"! Menina da cabeça oca, cabeça desmiolada.

Pipocas mãe, pipoquinhas.

Não são ideias isso que eu faço com tanto prazer,

são pipoquinhas.

São doces ou salgadinhos, ou carameladas de amor!

Yara Stela Rodrigues Avelar Rio, 7 de março de 1991. Rio, 9 de março de 1991.
Rio, 1 de maio de 1991.

CAPÍTULO 3 - Como se constrói um corpo sexuado

Nascemos com um organismo!1), significado como corpo(2), a partir de quem espera ou antecipa um filho. Quando este filho nasce, a primeira pergunta que responde apenas com sua presença é se é menino ou menina.(3) Os familiares, os amigos dos pais, ao transmitir a notícia, dizem: "Maria teve uma menina" ou "Maria teve um menino". Se quem informa dissesse "Maria teve um filho", a pergunta imediata seria: "Menino ou menina?"

A partir deste fato, que mostra o organismo, o recém-nascido deverá construir seu projeto identificatório.(4)

De onde vai obter o material significante para construir um corpo sexuado, pertencente somente a uma das possibilidades que a biologia permite?

Penso que este corpo masculino ou feminino, produto e produtor de sua história e de seu projeto identificatório, vai se construindo com o material que é proporcionado à criança a partir de dois espaços. Por um lado, a partir de seu organismo (que mostra vagina e clitóris ou mostra pênis e testículos) e, por outro, a partir do que cerca esta criança, pela forma como é simbolizado o fato de haver nascido homem ou mulher e pelo mito em relação ao que é ser mulher ou homem para este meio.

Sara Pain(5) diz que no ser humano a aprendizagem cumpre a função que, no animal, cumpre o instinto. Isto é, para que um ser humano seja humano, necessita que outro ser humano o "ensine" a ser humano. Isto equivale a dizer que precisa que outro ser humano o invista de caráter humano, o queira, o necessite em sua originalidade, outorgue-lhe a condição de pertencer a sua espécie. Necessita que exista uma mãe e um pai que o "adotem", ou seja, que o reconheçam como seu filho, para poder ser reconhecido como humano. Antes de nascer, quando estava significado apenas na antecipação de seus pais, poderia ser menina ou menino; mas, ao nascer, aquela ilusão de completude da sexualidade acaba.

A aprendizagem, que no bebê vai cumprir a função que o instinto cumpre no animal, não é um processo assexuado, como não será assexuado o ensino.

O bebê aprenderá a ser homem ou mulher, aprenderá como mulher ou como homem, construirá um corpo masculino ou feminino. O bebê aprenderá a caminhar porque e somente se houver ensinantes que o ensinem a caminhar. (6) Não vai aprender apenas porque seu organismo tem pernas que podem mover-se. Vai caminhar quando articular seu desejo de caminhar com o desejo de seus ensinantes de que ele caminhe. Mas, além disso, quem vai aprender a caminhar é um menino ou uma menina e quem vai ensinar estará ensinando a um homem ou a uma mulher. Estará transmitindo, então, junto com a mão que segura ou os braços que esperam esse primeiro passo de autonomia, um significado do que é ser homem ou mulher, um significado em relação a como caminham as mulheres ou os homens.

Inclusive antes de nascer, nossas avós diziam às nossas mães: "Dá muito pontapé, vai ser um menino." Mas, nasceu uma menina... Onde fica inscrita, já desde antes de nascer, essa não-correspondência entre a atividade e a feminilidade? Essa "forma" preparada por uma cultura para receber um homem ou uma mulher está à espera e o bebê não vai poder deixar de tomá-la como material para construir seu corpo, assim como não poderá deixar de tomar os determinantes de seu organismo sexuado.

O bebê constrói um corpo, mas não um corpo assexuado. Constrói um corpo feminino ou masculino. Aprende a ser "ser humana" ou "ser humano", aprende a falar como mulher ou como homem (segundo o que se espera de um homem ou de uma mulher) e a partir de sua condição de mulher ou homem (a partir de um organismo de mulher ou homem); e assim todas as demais aprendizagens.

Quando um pai pega um filho no colo, suas carícias não podem — à exceção das situações patológicas — omitir a diferença de gênero que faz a linguagem ao chamar

"filho" tanto ao homem como à mulher.

Se suas mãos acariciam sua filha, a significação de mulher estará atravessando as suas carícias. O mesmo ocorre com seu filho. Se a mãe dá de mamar ao seu filho, não tem por que ser melhor ou pior do que amamentar sua filha, mas necessariamente é diferente.

A anulação desta diferença de gênero atravessa não só a linguagem que falamos (lembramos que somos falados também por essa linguagem) mas também a construção do conhecimento em geral. Assim, a psicologia fala da criança em geral(7), a pedagogia se refere à educação da criança e até a psicanálise fala em um primeiro momento da construção do corpo e somente depois, em um segundo momento, da construção de um sexo.

Significantes que a cultura provê através de "formas simbólicas" e significantes que o organismo provê através de "formas somáticas"

Neste item pretendo analisar alguns significantes que as formas(8) somáticas ou o organismo feminino provêm, assim como o modo que as formas culturais tomam de algumas das ditas formas somáticas, para colocá-las a serviço dos mitos e omitem, descartam ou anulam outras, porque não lhes servem para seus fins ou porque entram em contradição com a certeza do falso conhecimento que tais formas culturais provêm.

Utilizo a expressão "formas culturais" para dar conta das significações do que é ser mulher e do que é ser homem que a sociedade provê através dos "mitos" (presença do passado no presente), da linguagem (que usamos e que nos usa), dos meios de comunicação (que vão acrescentando seu poder como um dos mais "prestigiados" dos ensinantes, comparados com os pais e os professores) e dos sistemas de ensino, todos eles infiltrados pela discriminação sexista.

As formas culturais femininas entram em contradição com as formas somáticas femininas. Este fato exige da subjetividade feminina um trabalho extra na aprendizagem de ser mulher.

Assim, por exemplo, as formas culturais estabelecem uma identificação entre ser mulher e ser mãe(9) e uma conseqüente falta de relação entre ser homem e ser pai.(10)

Mas vejamos o que acontece com as formas somáticas: enquanto o organismo feminino está preparado para gozar no orgasmo sem a possibilidade de gerar um filho na maioria dos dias do ano,(no masculino, ao contrário, estabelece uma identificação entre orgasmo e ejaculação, já que cada ato sexual implica o organismo como pai potencial.

Outro exemplo desta contradição entre formas culturais e somáticas femininas é percebido na menstruação. A menstruação, organicamente, implica em um movimento para fora, enquanto que a forma cultural feminina exige um movimento para dentro,(12) obrigando a mulher a esconder aquilo que a forma somática lhe impõe mostrar.

Como se constrói um corpo feminino?

Vou me referir a um momento paradigmático na construção de um corpo feminino: a primeira menstruação.

O material destas reflexões surge da minha própria história como experiência de vida, mas, principalmente, de minha experiência como psicopedagoga de grupos de tratamento psicopedagógico, a partir de onde pude começar a conceitualizar estas questões.

Para a grande maioria das mulheres destes grupos (sobre um total de 340), a menarca foi um acontecimento que entrou em suas vidas sem um prévio ensino: ou nada conheciam porque ninguém lhes havia transmitido este conhecimento ou, não havendo falado deste tema com suas mães, somente conheciam as proibições que o fato acarretava (cuidarem-se dos homens, não lavar a cabeça, não ir à piscina, não contar aos

irmãos, etc).

A menstruação é um processo orgânico. No entanto, mesmo que vá tomar forma no corpo(13) e que sua emergência mostre que a menina é uma mulher, aparecerá de uma forma ou de outra conforme esteja representado este "ser mulher" para os grupos aos quais pertence. Seu organismo contribui com um líquido vermelho, mas lhe dizem que não pode contar aos outros, que deve escondê-lo. Aqui temos uma forma somática que sai de dentro para fora, isto é, "mostra", mas que em nossa cultura vai se enlaçar com uma forma simbólica que indica que a mulher deve esconder. A púbere pode, então, ficar presa em uma armadilha, ou seja, que todo mostrar é um ato vergonhoso. Após um trabalho com 12 mulheres em relação à sua primeira menstruação(14), escrevi o seguinte texto, que surgiu da elaboração das lágrimas que, como coordenadora de grupo, eu não podia derramar:

Mancha vermelha
Mancha vermelha, testemunho mudo da infância perdida;
brado orgânico da mulher surgida.
Sangue? Teus onze anos se assustam.
As perguntas caem
e se afogam no líquido vermelho
que abruptamente tinge tua roupa interior.
As perguntas se encerram
enquanto a informação orgânica:
"és uma mulher sexuada"
continua saindo vermelha por tua vagina.
Tua inteligência tem fome,
fome que somente pode acalmar-se
com o conhecimento fornecido por outro.
Outra, neste caso.
Onde está tua mãe?
Onde está tua irmã?
O conhecimento não chega
e te resignaste a alimentar-te de silêncio.
Mas teu corpo mostra a ausência
de palavras não-reclamadas,
colocando dor a cada mês,(15)
quando ao sair o vermelho vida,
se vê obrigado a esconder como vergonha{16)
o que está destinado a mostrar como diferença.
Teus onze anos
se alegram,
mas com o sabor de uma alegria proibida;
se assustam,
com o amargor do conhecimento escondido.
O vermelho será consequência de uma ferida?
E começa ajuntar-se o prazer com a vergonha...
Venha, sentemo-nos aqui;
ainda que vinte anos depois
eu quero dizer-te agora
aquilo que já sabes,
mas que eu preciso dizer
e tu precisas ouvir de outra mulher.

De dentro de tuas entranhas chega um impulso
a mostrar a diferença de género.

Venha, te empresto minhas palavras
para que sejam o carretel de teu Fort-Da.(17)

Joga com elas e arremessa.

Dá-lhe, vamos, aí vão:

Teu corpo é de mulher,
está preparado para gozar,

e ao gozar, gestar,

e, ao gestar, gozar.

Teu corpo é de mulher
e está preparado para pensar,

e, ao pensar, eleger,

e, ao eleger, decidir,

e, ao decidir, viver.

A geração atual de ensinantes (mães, professoras, mestras, jornalistas, Psicólogas, médicas, etc.) foi vítima de, pelo menos, algum dos significantes que relacionam o mostrar com o perigo, com a vergonha, com a Perda ou com a exclusão. Além disso, muitas delas não receberam informação prévia que lhes permitisse, antecipando o fato da menstruação, sentir-se gestoras, ativas, pensantes. Com a ausência dessa informação, começaram a construir um sentimento de não poder dominar o corpo, um corpo que se apresenta como um estranho a quem acontecem coisas imprevisíveis.

Em meu trabalho com professoras, psicólogas e psicopedagogas percebo a existência de uma grande dificuldade para mostrar suas produções: entre outras coisas, não se permitem falar em público ou não se autorizam a escrever.

Reconstruindo psicodramaticamente nos "grupos de tratamento psicopedagógico"(18) aquele momento prévio à menarca, constato nas gerações de mulheres que viveram sua puberdade na Argentina (Buenos Aires), antes dos anos 70, e no Brasil (Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro), antes dos anos 80, uma série de diferenças com respeito às mulheres dessas mesmas cidades que viveram a puberdade depois de tal época. Vou enunciar estas diferenças, para logo assinalar os pontos de contato. Minha visão psicopedagógica centra-se nas fraturas entre a elaboração objetivante e a elaboração subjetivante(19), entre o pensamento e a dramática inconsciente.

No primeiro grupo de mulheres são notórias as marcas de uma falta de informação (conhecimento) que lhes tenha permitido antecipar a mudança futura. Esta carência impede ou dificulta a articulação entre o conhecimento e o saber pessoal, que se faz necessária para realizar a aprendizagem; quer dizer, neste caso para construir uma corporeidade na qual a elaboração objetivante se ponha a serviço da elaboração subjetivante. Esta fratura pode instalar-se no corpo sob a forma de "enfermidades", dores pré-menstruais ou menstruais, enxaquecas; isto é, toda uma gama de sofrimentos que o corpo absorve, prestando-se como cenário para desdobrar o drama da oposição entre o conhecimento escondido e o saber que emerge de seu corpo, sem encontrar as ferramentas objetivantes, lógicas, cognitivas, lingüísticas(20), que permitam expressar o novo e apropriar-se dessa mudança. O pensamento é obrigado a separar-se da corporeidade. Estas mulheres recordam as expressões de suas mães, frente à constatação da menstruação não antecipada, como frases do tipo: "Agora não podes lavar a cabeça", "Não podes ir à piscina ou à praia", "Tens que te cuidar dos homens", "Agora tens que fazer assim: usar este pano e logo lavá-lo".(21)

No grupo de mulheres que viveu sua puberdade durante as décadas de 70 e 80, a

"informação" provinda de suas mães, colegas ou professoras aparecia como um dado solto, frio, descarnado; não uma informação sobre um corpo, mas sobre um organismo: cortava-se, seccionava-se o corpo com um bisturi, exibindo em uma lâmina alguns órgãos chamados ovários, vagina, trompas de Falópio, etc, e a menina tinha que "engolir" que aquele horrível gráfico era seu corpo por dentro.(22)

Era-lhes explicado que esse era o "aparelho reprodutor" e falava-se da gestação mostrando um útero que alojava um embrião ou um feto.

Desta forma, a sexualidade não só ficou ligada à maternidade como única e obrigatória função (ser mulher e ser mãe), como também privou-se a maternidade de ser uma eleição criativa. Não se pôs em palavras aquela maravilhosa possibilidade que atualmente temos, as humanas, <je escolher — pensar, decidir e buscar — ter um filho, que permitirá, junto a outro humano homem, ser e construir-se como mãe.(23)

O "desejo de um filho",(24) desejo que é necessário para uma futura maternidade saudável, se ofusca ao ficar este filho inscrito como um embrião ou um feto, produto do organismo. Sem a participação do pensamento, da autonomia, do desejo do filho e da antecipação, a maternidade torna-se algo orgânico, que anula, evita ou omite o prazer do amor entre uma mulher e um homem.

Na informação dada às púberes, podemos observar que, junto aos "conhecimentos científicos", deslizaram-se ideias, crenças, valores, mitos, que pretendiam explicar a totalidade da dramática da adolescente nesse processo, a partir de seu organismo, incluindo, de forma encoberta, uma ideia de normatividade e de maternidade idealizada e gerando, em muitas jovens, um fenômeno de estranhamento em relação ao seu corpo. Diz Susana Velásquez: "Quando um saber opera sobre outro mediante a prática, tenta-se normatizar a realidade, oferecendo modelos de bem parir e criar. Delimita-se o racional do irracional, o bem do mal, referido aos seus temores, desejos, ansiedades e ambivalências, retificando as fantasias das mulheres com a informação racional e explicativa do que lhes acontece. Sustentamos que, quando as práticas centram-se no poder do conhecimento científico, reforça-se a dependência do saber dos outros, uma vez que incide negativamente na autonomia das pessoas a respeito da saúde. A mulher nos diz que não é somente reprodutora e produtora de um filho; é produtora de conhecimentos sobre si, cuja lógica é diferente à das produções científicas".(25)

Notas de referência

1. Organismo: equipamento genético-infra-estrutural neurofisiológico de todas as coordenações possíveis. O organismo é recebido por herança. Ver A inteligência aprisionada, ob. cit, cap. 4.

2. Corpo: é uma construção realizada sobre a "matéria-prima" que dá o organismo, atravessado pela inteligência e o desejo, em um momento histórico determinado.

3. No capítulo anterior falei da incidência na construção da subjetividade, a partir da atual possibilidade de conhecer o sexo da criança antes do nascimento.

4. Utilizo o termo "projeto identificatório", tomando-o de Piera Aulagnier.

5. Sara Pain. Estruturas inconscientes do pensamento. A função da ignorância. Porto Alegre, Artes Médicas, 1988.

6. A criança não construirá uma aprendizagem aparentemente tão "biológica" como caminhar com as duas pernas se não se encontra em um meio humano que o considere um semelhante. Pensemos nos casos dos chamados "meninos-lobos".

7. Emilce Dio Bleichman diz: "[...] o ser mulher ou homem não pareceria ser um fator diferencial a se levar em conta para o estudo da mente, tanto normal como

desviada. Nem em relação ao objeto de conhecimento: o aparelho psíquico, o inconsciente, o superego, o sujeito foram considerados, em geral, estruturas psíquicas assexuadas, sem gênero. Também o sujeito cognoscente tem sido um ser "neutro", "híbrido", supostamente objetivo, mesmo sempre tendo sido "ele" e não "ela".

8. Com a expressão "forma somática" quero me referir ao aspecto e à figura do organismo.

9. Para esta "forma cultural", ser sujeito-mulher identifica-se com ser mãe. As condições da maternidade transladam-se às condições de constituição da subjetividade feminina: ser sensível às necessidades dos outros, proporcionar-lhe atenção, cuidados e alimentação, oferecer-lhes apoio e sustento para seu desenvolvimento. Presas nestes mandatos, as mulheres "têm" que ser mães de seus maridos, de seus pais na velhice, de seus amigos, de seus empregados, de seus alunos, de seus pacientes...

10. Privando ambos os gêneros: ao homem, impede de desfrutar de sua paternidade, e impede a mulher de desfrutar de sua sexualidade.

11. Na mulher a ovulação se dá somente um dia por mês, e em somente alguns anos de sua vida. Uma mulher pode seguir gozando sua sexualidade depois da menopausa.

12. Ainda hoje as mulheres brasileiras continuam dizendo "estou com o incômodo" e as argentinas, "estou indisposta", em vez de dizer "estou menstruando". Quando eram púberes se perguntavam umas às outras: "Já te veio?", enquanto que seus companheiros meninos se perguntavam: "Já saiu leite de ti?" A segunda expressão faz referência a um movimento de dentro para fora, gerado pelo próprio sujeito, enquanto que a primeira remete ao sentimento de uma imposição do exterior sobre o corpo, refletindo o estranhamento que a forma cultural impõe a esse corpo. Hoje algumas adolescentes estão podendo superar o "me veio" (que não nomeia nem o sujeito da ação, nem a que a recebe) por "eu estou menstruando", que aceita a autoria no agir do próprio corpo.

13. Ver A inteligência aprisionada, ob. cit., capítulo IV.

14. O trabalho psicodramático consistiu em representar a própria puberdade. Primeiro, pedi a cada integrante que se conectasse com os sentimentos, os pensamentos e o corpo de seus 11, 12 ou 13 anos, isto é, antes de sua menarca. Em seguida, dramatizaram duas cenas: a) a reunião de um grupo de púberes no recreio da escola (cena conjunta de todo o grupo); b) cada integrante arma sua própria cena do dia de sua menarca.

15. "O saber psiquiátrico sobre o corpo das mulheres é expresso pelos homens que transitaram pela Medicina oficial; são eles que interpretam o acontecer do corpo feminino, mantendo as mulheres pendentes de seu acontecer biológico como se fosse patológico e propondo-lhes que seu destino é consequência dos avatares ocultos de seu organismo". Mabel Burin. *Estúdios sobre la subjetividade femenina*. Buenos Aires, Grupo Editor Latino-Americano, 1987.

16 "Apesar de que uma quantidade notável de dados empíricos permitem excluir que a depressão das mulheres tem uma origem hormonal, esta interpretação segue vigente, de forma difusa, entre os especialistas, quer se trate de pesquisadores ou clínicos e entre o público em geral. Há pouco tempo, foi proposta a inclusão na DSM III (Manual Diagnóstico-Estatístico de Transtornos Mentais, terceira edição, elaborado pela American Psychiatric Association) da "síndrome pré-menstrual", atribuída a um desequilíbrio hormonal, e à qual se atribuem tanto reações agressivas como depressivas. A inclusão desta categoria diagnostica promove diversas reações de oposição entre diversos grupos de profissionais e de movimentos de mulheres. Coincidimos com quem sustenta que, para sua etiologia, confluem tanto fatores biológicos quanto psicológicos e

sociais. E, dado que uma síndrome não é sinónimo de enfermidade, a síndrome pré-menstrual não requer nenhum tipo de tratamento — perspectiva sustentada pelo modelo médico hegemónico — salvo que, quando se trata de uma condição invalidante da mulher, aprofunde-se adequadamente em todos os conflitos que a levam a padecer tal estado (e não somente o estudo de seus problemas biológicos). Do contrário estaríamos procedendo uma vez mais a psiquiatrização de nossos conflitos como mulheres, e evitando com isso uma análise mais complexa e comprometida de nossa condição". Mabel Burin, Esther Moncava, S. Velásquez. *El malestar de las mujeres. La tranquilidad recetada*. Buenos Aires, Paidós, 1990.

17. Fort-Da, o jogo do carretel. Freud, "Além do Princípio do Prazer".

18. "Grupo de tratamento psicopedagógico": experiência de análise e ressignificação da história e modalidade de aprendizagem do psicopedagogo.

19. Ver A inteligência aprisionada, ob. cit., capítulo V.

20. É significativo que inclusive mulheres (professoras, psicopedagogas, psicólogas) que possuem uma grande fluidez lingüística para referir-se a si mesmas e à sua corporeidade careciam de palavras quando queriam transmitir ideias referentes ao próprio processo de sua menstruação.

21. A história dos adminículos usados para a menstruação mereceria um capítulo à parte. A maioria das mulheres que hoje conta com mais de 45 anos deve ter utilizado estas toalhas que eram lavadas e voltavam a ser usadas. A técnica do uso de tais toalhas foi a única ou primeira palavra que escutaram de suas mães nesta ocasião. Seria interessante estudar as conseqüências subjetivas da repetição, na puberdade, dessas ações de "apagar" as marcas de um processo natural, significando-o como uma vergonha a esconder e deixando espaço para a instalação da culpa.

22. Rene Kaes disse que "o enfoque anatômico-fisiológico não fez mais que propor uma construção objetiva de objetos corporais parciais que expulsam a presença do sujeito em seu corpo". Quer dizer, não dá lugar a um corpo, àquele "espaço de inscrição das relações mais precoces do desejo, como lugar do pensamento, como objeto de catequização da energia psíquica", segundo o mesmo Kaes (*El aparato psíquico grupal*, Barcelona, Granica Editor, 1977).

23. Esta transmissão de conhecimento também se deu dentro do que eu chamo de desmentida. Quer dizer, era mostrado o "aparelho reprodutor" habilitado, e era dito que agora "eram senhoritas", sendo que só as "senhoras podem ser mães em nossa sociedade..."

24. Piera Aulagnier nos ensina a importância de diferenciar o "desejo de ter um filho" do "desejo de ser mãe". Se bem que um e outro estejam imbricados, na patologia infantil se visualizam as conseqüências do imbricamento do desejo de ter um filho pelo desejo de ser mãe. Ao impor-se este último, gesta-se uma relação materno-filial que não deixa espaço à diferença mãe-filho nem à autonomia de pensamento da criança. Pelo contrário, o desejo de ter um filho permite esta diferença e esta autonomia, porque o filho implica a presença de uma mãe e um pai, inclui os três sujeitos — mãe, pai, filho — priorizando o filho. No primeiro caso, ao contrário, só se menciona o sujeito "mãe".

25. Mabel Burin, *Estudios sobre la subjetividad femenina. Mujeres y salud mental*, Buenos Aires, Grupo Editor Latino-americano, 1987.

A alienação do pensamento não é um fato particular de um país determinado. A alienação tem por meta a exclusão de toda a dúvida, de toda a causa de conflito e implica a morte da atividade de pensamento. Poder reconhecer-se um direito de pensar implica renunciar a encontrar na cena da realidade uma voz que garanta o verdadeiro e o falso, e pressupõe o duelo pela certeza perdida. Ter que pensar, ter que duvidar do pensado, ter que verificá-lo: estas são as exigências das quais o eu não pode se esquivar.

Em algum texto apresentei que a dúvida é o equivalente da castração no registro do pensamento. Aquele que aliena seu pensamento a um discurso outorga-lhe o mesmo grau de certeza que na psicose tem a reconstrução delirante com respeito à realidade. Todo pensamento — sobretudo se tem certo valor—faz com que muita gente se precipite nele para não ter que seguir pensando. Esta não é uma particularidade argentina. Na França também temos modas e há modas perigosas.

Piera Aulagnier

Fruto proibido ou Indagação primeira

"Nasci Yara, menina-mulher" Nasci marcada pra não marcar.

Fruto inglório, fruto frustrado e frustrador Fruto negado, desfrutificado, pois ao desamor. Fruto-semente inseminado do não-crescer. Fruto-raiz desarraigado do seu querer. Fruto podado antes da hora de florescer. Fruto furtado do seu destino de madurar. Nasci Yara, mulher-questão. Que marca é essa? Posso mudar!?

Yara Stela Rodrigues Avelar

CAPÍTULO 4

A culpa por conhecer Introdução

Conhecer, comer da árvore da Sabedoria. Tentar transgredir o mandato de não conhecer.

Atrever-se.

Eva incorporou este atrevimento?

E a desprezada serpente, não encarnará esse apreciado lugar do ensinante, tentando o desejo de conhecer?

Neste capítulo,(!) coloco uma série de questões que ainda se encontram desalinhavadas dos "alinhavos" da "Alta-Costura Oficial". Quero dizer que me autorizo a desalinhavar a roupa alinhavada para vestir o sujeito desejante ou o sujeito de desejo da psicanálise, com o propósito de alinhavar a roupa teórica para o sujeito aprendente. (Poderá ser lido, no Capítulo 6, que não penso que a vestimenta seja somente uma forma de cobrir o corpo, mas também uma maneira de mostrá-lo.)

Estas questões partem de um fato fundamental: o de vislumbrar lugares diferenciais da mulher e do homem frente ao conhecimento, isto é, entender que frente à proibição mítica de conhecer, a mulher e o homem realizam movimentos diferentes, de acordo com os distintos lugares onde estão situados. Esta situação diferencial apresenta as seguintes características:

a) Mesmo que a mulher não tenha o conhecimento que a cultura (o conhecimento do outro) possa outorgar-lhe sobre sua autoria na gestação de outra vida, ela tem a certeza absoluta a respeito de sua maternidade.

Assim, o saber (inconsciente) da mulher sobre aquelas questões da origem da vida ("De onde vem as crianças?" "Onde se forma uma criança?") antecede o conhecimento. Aqui, a mulher aparece como duplamente ensinante e o homem como duplamente aprendente.

b) Uma vez que um sujeito desejante-cognoscente consegue trabalhar a culpa mítica por conhecer e consegue colocar a seu favor a força da função positiva da ignorância — isto é, autoriza-se a ser criativo — se este sujeito for homem deverá realizar, creio eu, um duplo trabalho para continuar criativo e suportar a continuidade das incertezas, das dúvidas e para sair da lógica fálica dual (tem ou não tem).

Se for um sujeito mulher, este segundo trabalho psíquico é mais fácil, dada a sua relação primária com o saber. O duplo trabalho deverá ser realizado no primeiro movimento (no espaço em que seus pares homens têm mais permissão), isto é, no autorizar-se com seu saber a transgredir o conhecimento do outro.

c) As significações inconscientes do aprender no homem e na mulher têm pontos de encontro e linhas divergentes, que assinalam a diferente inscrição a partir de uma diferença de gênero sexual orgânico,(2) até um corpo (organismo atravessado pela inteligência e o desejo) de um ou outro gênero sexual.

d) As postulações anteriores poderiam contribuir para explicar, a partir do ponto de vista subjetivante, a maior incidência de problemas de aprendizagem nos meninos.

e) Os referentes somáticos nos quais se baseiam as significações inconscientes do aprender podem ser encontradas em dois processos orgânicos: 1) o olhar e 2) o alimentar-se. Estes aspectos são tratados no Capítulo 5.

A árvore da Sabedoria

Jeová Deus fez nascer da terra toda árvore deliciosa à vista e boa para comer; também a árvore da vida no meio do jardim, e a árvore da ciência do bem e do mal.[I, 9]

E foi Jeová Deus ao homem dizendo: De todas as árvores do jardim poderás comer; [I, 6]

mas da árvore da ciência do bem e do mal não comerás, porque, o dia que dela comeres, certamente morrerás. [I, 7]

E estando ambos nus, Adão e sua mulher, não se envergonhavam. [1,25]

Então, a serpente disse à mulher: Não morrereis [III, 4]

mas Deus sabe que o dia em que dela comerdes, serão abertos os vossos olhos e sereis como Deus, sabendo o bem e o mal. [III, 5]

E viu a mulher que a árvore era boa para comer e era agradável aos olhos e cobiçável para alcançar a sabedoria e pegou seu fruto e comeu e também deu ao seu marido, o qual comeu assim como ela. [III, 6]

Então foram abertos os olhos de ambos e conheceram que estavam nus: então costuraram folhas de figueira e fizeram aventais [III, 7]

E ouviram a voz de Deus Jeová que passeava no jardim: e o homem e sua mulher se esconderam da presença de Deus Jeová, entre as árvores do jardim [III, 8]

Mas Deus Jeová chamou o homem e lhe disse: "Onde tu estás?"[III, 9]

E ele respondeu: Ouvi tua voz no jardim e tive medo, porque estava nu e me escondi.[III, 10]

E Deus lhe disse: "Quem te ensinou que estavas nu? Comeste da árvore que eu te mandei não comer? [III, 22]

E Deus Jeová disse: Eis aqui o homem como um de nós, sabendo o bem e o mal: agora, pois, que não se alongue tua mão e tome também da árvore da vida, e coma e viva para sempre. [III, 22]

E tirou-o Jeová do jardim do Éden para que lavrasse a terra da qual havia tomado. [III, 23]

[Bíblia Judaico-Cristã, "Gênesis", Caps. I e III]

O Mito da Árvore da Sabedoria, da Ciência do Bem e do Mal, no Paraíso, pode ocupar, para a psicopedagogia, o lugar que o Édipo ocupa para a psicanálise.

A tragédia de Édipo é uma metáfora enunciante da constituição do sujeito sexuado; usada como uma ferramenta de análise permite, além disso, explicar a constituição da neurose.

A tragédia do Paraíso é uma metáfora enunciante da constituição do sujeito aprendente, podendo ser usada como uma ferramenta para a leitura psicopedagógica e para explicar a constituição dos problemas de aprendizagem na neurose. Na tragédia,

desenvolve-se o encontro do sujeito com o poder do Conhecimento, desejado e temido. Desejado pela possibilidade de liberdade que outorga ao dar a conhecer a própria necessidade; temido porque enuncia a certeza de nossa finitude. A Árvore da Sabedoria significa o poder do Conhecimento e, em especial, do conhecimento da diferença de sexo e do conhecimento da futura morte.

Encontro no Mito da Árvore da Sabedoria todos os elementos de um dispositivo de interpretação psicopedagógica que permite também a análise das intersecções entre sexualidade e conhecimento.

No Capítulo 5, analisarei tal dispositivo, tendo como base somática "o olhar" e também o "alimentar-se". No Capítulo 6, relato uma história clínica que permite compreender as relações entre o alimentar-se e o Aprender. Entretanto, não posso deixar de assinalar, aqui, as equivalências

52

que no relato bíblico se estabelecem entre conhecer e ver e entre comer e aprender.

Nas origens, a humanidade vivia no Paraíso. No Paraíso não existe a morte, tudo é, possível, não existe o conhecimento da diferença de sexos. No Éden, o Conhecimento está assinalando uma marca, mas não é possível apropriar-se dele, senão com a condição de sair do paraíso, de angustiar-se com a certeza da futura morte e somente assim poder desejar e amar a vida. Não poderíamos dizer que o Inconsciente está estruturado como um Paraíso?

"De todos os frutos, podeis comer, menos do fruto do conhecimento, porque quando dele comerdes morrereis." A mulher e o homem decidem comer-aprender e seus olhos são abertos, conhecendo que são mortais e abrindo-se ao desejo de vencer a morte através de suas produções. Produções que, somente saindo e havendo estado no Paraíso, podem surgir. Produções que assinalarão o desejo de continuar vivos depois de mortos. Somente saindo do Paraíso, já mortais e humanos, Adão e Eva podem aprender a trabalhar e a ter descendência.

As palavras do Génesis, como todo mito, têm diferentes leituras. Assim, uma velhinha, uma vez, contou-me a seguinte história:

"Adão e Eva estavam no Paraíso. Ali não existia a morte nem a necessidade de esconder a nudez. O homem e a mulher podiam comer os frutos de todas as árvores. Mas imperava uma só proibição: de uma árvore não se podia comer; era a árvore da ciência, a árvore da sabedoria. Tudo era permitido, menos conhecer. Acontece que, ao lado do conhecimento, havia uma professora. Alguns a viam como uma serpente. A professora ofereceu à mulher o fruto proibido [tentação fundante do desejo de conhecer]; 'podes conhecer-comer da ciência'; e a mulher aceitou o desafio. Havia saído de uma costela do homem, esse privilegiado primogénito, mas ela podia provar o conhecer antes dele. Valia a pena tentar, não importavam os riscos, depois de tudo ela tinha menos a perder. A professora mostrou-ensinou o fruto e a possibilidade de comê-lo. Dizem que ela comia também destes frutos, mas nesses momentos estava ao lado da árvore somente oferecendo e permitindo.

Eva pensou: 'A professora não está comendo na minha frente, não me mostra como ela faz para comer'. Por isso me autoriza a conhecer, me dá a permissão para conhecer. E foi principalmente esta atitude o que lhe despertou a 'fome de comer e o desejo de conhecer'.

Eva gostava dos conflitos e, a professora dava permissão, apostava que Eva poderia comer. No entanto, a lei a proibia. Eva tomou o fruto que lhe ofereciam, o levou à boca, o mastigou. Sentiu um sabor novo, agridoce; este fruto não saciava a fome, não dava a sensação de saciedade. Era fresco e prazenteiro, convidava a continuar comendo.

Então a mulher ensinou o homem e Adão aprendeu."

A velhinha que me contou esta história era professora de uma escola rural e sabia das conseqüências de possibilitar que outros abrissem os nossos olhos. A serpente do texto bíblico disse à Eva: "Não, não morrereis. É que disse Deus que o dia que dela comerdes (da árvore da sabedoria) vossos olhos serão abertos e sereis como Deus, conhecedor do bem e do mal". Eva comeu(3) e induziu Adão a fazer o mesmo. Deus descobriu o desacato e expulsou do paraíso os três, inclusive a serpente.

E o fez com este argumento: "Aqui está o homem feito como um de nós conhecedor do bem e do mal, que ele não vá agora estender sua mão à árvore da vida e comendo dela viver para sempre". Para terminar "colocou diante do jardim do Éden um querubim que brandia flamejante espada para guardar o caminho da árvore da vida".

A mulher frente à proibição de conhecer

Por que é a mulher quem primeiro come da árvore da sabedoria?

A proibição está presente para os dois gêneros sexuais: "Da árvore da ciência do bem e do mal não comerás, porque o dia que dela comerdes morrereis."

Ambos, como seres humanos, estão atravessados pela carência de conhecimento inscrita em seus gens. Mas esta carência é sua grande vantagem, já que sua força como espécie reside na necessidade de construir-se como humanos, através da criatividade, da aprendizagem, da busca de conhecimento.

O animal não humano, de alguma maneira, vive no paraíso. Por não conhecer a futura morte "tem" a vida eterna. A proibição de conhecer (como em outra ordem a proibição do incesto), para os humanos, provoca seu desejo de conhecer. Além disso, é impossível não conhecer: quem não conhece, por não aprender, morre para a vida humana. Proíbe-se aquilo que é necessário para a vida. Ou o conhecimento e a vida (conhecer e simbolizar a morte), ou a proibição de conhecer e o imaginário do paraíso, onde — ao não existir o conhecimento — não há lugar para a sexualidade humana, para o trabalho, para a procriação de filhos, de novos seres humanos que, reproduzindo os velhos, ressignificam a história.

Mas a culpa subsiste e o movimento frente a esta culpa pode deixar o humano prisioneiro no sintoma de aprendizagem, na inibição da neurose, ou na oligotimia da estrutura psicótica. Isto acontece no nível desejante quando o outro (ensinante — pai, mãe, professor, sociedade) não investe o sujeito do caráter de sujeito pensante, escondendo-lhe, ocultando-lhe, ou desmentindo-lhe o conhecimento. Assim culpabilizado, o ensinante desloca esta culpa para o aprendente, obturando-lhe a possibilidade de articular seu saber com o conhecimento proibido, isto é, patologizando o espaço de aprender.

Volto, então, à pergunta: Por que a mulher inicia o movimento de cair na tentação de conhecer?

"E viu(4) a mulher que a árvore era boa para comer, e agradável aos olhos, e cobiçável para alcançar a sabedoria (o conhecimento) e tomou de seu fruto e comeu, e deu também a seu marido..."

O homem, duplamente aprendente, necessita conhecer, através de sua mulher, que ele é pai desse filho; conhecer sua autoria nessa produção. Precisa que esse conhecimento lhe seja dado por ela.

"E foram abertos os olhos(5) de ambos, e conheceram que estavam nus: então, costuraram folhas de figueira e fizeram aventais.

Conheceram, e conheceram seu corpo. Conheceram sua nudez, conheceram a diferença inscrita em seu organismo e, a partir dessa diferença conhecida (não somos iguais, portanto não somos completos), construíram um corpo, que mostra e guarda, que exhibe e esconde a incompletude.

"Conheceram que estão 'nus', incompletos. Antes de comer da árvore da sabedoria, 'estavam ambos nus, Adão e sua mulher, e não se envergonhavam'. Isto é, não conheciam a diferença, nem a falta, como função positiva da ignorância. Antes, "não se envergonhavam"; depois, "costuraram aventais". Qual é o lugar dessa vergonha que, desde a clínica psicopedagógica, é evocada em toda a cena de aprendizagem? Vergonha por não conhecer ou vergonha por conhecer?

"E o homem e sua mulher se esconderam da presença de Jeová Deus".

Qual é o lugar do esconder que, a partir da clínica psicopedagógica, vemos evocada em toda a cena do ensinar? Esconder o conhecimento ou guardar e mostrar o que conhece?

"Tive medo porque estava nu, e me escondi?" Os aventais de folhas não serviram para ocultar a nudez. Qual o lugar do medo que, na clínica psicopedagógica, vemos evocado em toda a cena do ensinar e aprender? Medo de saber? Medo de não saber? Medo de articular o saber e o não-saber, o conhecer e o não-conhecer — articulação necessária na construção de toda pergunta?

"Quem te ensinou que estavas nu? Comeste da árvore que eu te mandei que não comesses?" E o homem respondeu: "A mulher que me deste por companheira me deu da árvore, e eu comi".

O homem encontra como único argumento para haver comido o fato de que a mulher lhe oferece o fruto. Comeu, porque sua companheira lhe ofereceu para comer. Conheceu, porque a mulher o ensinou.

"Então, Jeová Deus disse à mulher: O que é que fizeste? E a mulher disse: A serpente me enganou, e comi."

O argumento da mulher encontra, como única razão de haver comido, a palavra da serpente. Comeu, porque a serpente lhe disse: "Não morrerás; o dia em que dela comerdes, serão abertos os vossos olhos..."

Conheceu, porque a serpente falou. Por que Eva disse que a serpente a enganou, se não foi assim? A serpente não mentiu ao dizer que ao comer abririam-se os olhos e conheceriam.

Em que Eva se sentiu enganada? Talvez no dizer da serpente de que "não morrereis", ao crer que o conhecimento lhes outorgaria a completude, o "ser como Deus".

A serpente conhecia menos que Deus, porém mais que Adão e Eva; conhecia, por exemplo, por que Deus não queria que comessem da árvore da sabedoria: "para que não abrissem os olhos".

A serpente tem que suportar que Eva, para desculpar-se ante Deus, diga: "A serpente mentiu", assim como nós, professores devemos suportar que nossos discípulos digam "o mestre disse". Quando são crianças dirão "a professora me disse" e, quando adultos, a frase servirá até para rubricar o contrário do que o professor pensa. Sem dúvida, enquanto professores(as), seguiremos anunciando que o conhecimento e a sabedoria, que podem ser mastigados, esmiuçados, aprendidos, abrem os olhos e nos permitem construir a liberdade.

No mito grego de Prometeu, também pode ser encontrado o castigo dos deuses a quem pretende permitir que os seres humanos conheçam. Assim, uma versão da lenda conta que Prometeu foi amarrado a uma rocha no Cáucaso, como castigo imposto por Zeus. Um abutre vinha diariamente roer-lhe as entranhas. O delito de Prometeu havia sido apoderar-se do fogo solar para entregá-lo aos homens. "O fogo" em questão é o conhecimento. "Ouvi os males dos homens e como, de rudes que antes eram, os fiz avisados e prudentes... Eles, primeiramente, vendo, viam em vão; ouvindo, não ouviam. Semelhante aos fantasmas dos sonhos, ao final de séculos, não havia coisa que não

confundissem... Sob a terra habitavam, como de hábeis formigas, no mais escondido dos antros, onde jamais chega a luz... Tudo faziam sem tino, até que eu lhes ensinei as intrincadas saídas e a posição dos astros. Por isso, inventei os números, ciência, entre todas, eminente; e a composição das letras, e a memória, mãe das musas, universal fazedora." (Esquilo, Prometeo enca-denado, tradução de Brieva Salvatierra)

Prometeu foi julgado e condenado pelo mesmo motivo que a serpente, porque fez com que os homens abrissem os olhos ("vendo, viam em vão", "tudo confundiam", "viviam onde não chega a luz"). E, como Jeová no livro do Génesis, o ensinamento do deus Zeus não se fez sentir só sobre o rebelde, mas sobre todos os homens. Conhecer, revelar, levantar a ignorância, transmitir a ciência aos humanos, ou melhor, produzir a ciência, é um pecado castigado com tormentos.

Em Fausto também lemos: "Os pouquíssimos homens que sabem algo e que são suficientemente néscios para deixar transbordar suas almas, para ensinar ao povo o que sentiam e pensavam, em todas as épocas, têm sido sacrificados e entregues às chamas".

Até mesmo o professor Fausto começa o monólogo da primeira cena dizendo: "Ai de mim! Com laborioso ardor tenho estudado Filosofia, Jurisprudência, Medicina e também Teologia e, insensato de mim, no presente sou tão ignorante como se nada houvesse aprendido. É bem verdade que me intitulo professor, doutor e que faz dez anos que ensino aos meus discípulos muitas diferentes matérias".

Quem seriam hoje, os jeovás, os zeus, os que sacrificam e entregam às chamas aqueles que persistem em ensinar? Quais serão os sacrifícios e as chamas de hoje? Como provocar, como professores(as), manter vivo o desejo de conhecer, enquanto já conhecemos parte do que ensinamos, enquanto sabemos que o conhecimento abrirá os olhos, mas não evitará a morte?

Como castigo aos humanos, Zeus presenteou a um irmão tolo de Prometeu uma "bonita donzela", chamada Pandora, portadora de uma caixa que, ao abrir-se, disseminou sobre a terra todos os males que suportamos.

Aqui, novamente, aparece a mulher, que traz algo escondido e que, junto ao marido pouco inteligente, abre, desvela e, ao fazê-lo, aparece o castigo.

"E Jeová tirou-o do jardim do Éden, para que lavrasse a terra..." "E parirás com dor", disse à mulher, e

"Trabalharás com o suor de teu rosto", disse ao homem.

E assim conhecendo que morreriam, puderam desejar ter filhos. "E conheceu Adão a sua mulher, Eva, a qual concebeu e pariu Caim..." Assim, a humanidade saía da ilusão de completude, de imaginário, do paraíso inconsciente, onírico, para contatar-se com a carência e com sua força produtora.

Apêndice*

aprendizagem, mito e realidade

Quero refletir com vocês sobre o mito e a realidade, sobre a realidade do mito e o mito da realidade.

A partir do empirismo, a realidade é entendida como sinónimo de meio ambiente, como algo mensurável e somente externo. A partir da contribuição de Freud, a ciência, em geral, já começa a perceber a necessidade de diferenciar uma realidade material — vamos chamá-la momentaneamente assim — e uma realidade psíquica. Percebe-se que temos que rever o conceito de realidade.

Em Psicanálise, nos anos 50, Winnicott fala de espaço transicional como espaço de criatividade, formando parte da realidade.

Lacan introduz uma nova volta sobre esta questão ao diferenciar três registros: real, imaginário e simbólico. A realidade engloba os três.

Lévi-Strauss, em sua análise sobre o mito, diz que o mito é o meio, no sentido de meio ambiente, e que é o meio humano por excelência.

Os mitos são representações que se constroem no nível inconsciente. São construções grupais, representações que os grupos humanos constroem para dar conta do desconhecido, do não conhecido, tentando explicar o inexplicável. A partir desta representação imaginária, o mito tenta cobrir a angústia que o desconhecido provoca.

Portanto, sob o ponto de vista da psicanálise, os mitos são um lugar privilegiado para analisar as significações inconscientes que não se mostram de forma explícita na consciência. Freud nos ensinou que o inconsciente emerge à consciência através dos sonhos, dos lapsos, dos atos falhos e dos sintomas. Penso que este nível inconsciente, no caso dos grupos humanos, emerge nos mitos e que, portanto, as significações inconscientes grupais podem ser interpretadas através da análise dos mitos. Mas creio que estes mitos devem ser escutados tal como se escuta e se interpreta um sonho. Estou dando aos mitos uma entidade similar a construção onírica. Para escutar os mitos e escutar o inconsciente de que esse mito nos fala é necessário interpretar do mesmo modo que se interpreta um sonho. Se alguém interpretasse um sonho como uma realidade que aconteceu, ou que acontecerá, para encontrar um conhecimento que possa ser outorgado por esse sonho, seguiria um caminho equivocado.

Nota:

Como homenagem a todos os professores de Porto Alegre, essa querida cidade do Sul do Brasil, incluo neste espaço alguns fragmentos da conferência que proferi durante a Primeira Jornada de Estudos Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, transcrita por Elaine Tavares.

Fim da nota.

E quem, em outro extremo, pensasse que o sonho é uma bobagem, uma loucura ou algo que nada tem a ver com quem sonha estaria perdendo a mensagem inconsciente que este sonho aporta.

Por que é importante para um professor, um educador ou um psicopedagogo dar conta das significações inconscientes que atravessam o espaço de aprendizagem?

A principal transmissão no ensino se dá através do não-dito, daquilo que não está nomeado, que não está falado. Os conteúdos do ensino estão vinculados, atravessados, transversalizados por uma série de fatores — econômicos, sociais, políticos, ideológicos -, os quais têm um aspecto consciente e outro inconsciente.

A análise de tais fatores inconscientes nos abre um espaço de liberdade. E no espaço de liberdade humana, a possibilidade e o direito de pensar constituem um dos principais aspectos. Entendo que o objetivo da psicopedagogia é o estudo e a intervenção sobre essas determinações inconscientes que atravessam a cena do processo ensino-aprendizagem, a fim de abrir o espaço de liberdade e criatividade. Os sistemas autoritários conhecem muito bem isso.

Considero que há Mitos (com maiúscula) que são representações construídas por uma determinada cultura, e também há mitos (com minúscula) que são representações construídas, por exemplo, por um grupo familiar ao longo de uma geração.

Assim, na história de cada família encontraremos um mito, ou mitos, em relação ao que é ser mulher e ao que é ser homem, e esses mitos podem ser similares ou não aos Mitos (com maiúscula).

Leitura psicopedagógica do Édipo

Gostaria de analisar com vocês o Mito (com maiúscula) que foi usado por Freud para dar conta da dramática inconsciente da sexualidade: o Mito de Édipo. Mas eu quero analisá-lo psicopedagogicamente, isto é, do ponto de vista do conhecimento, e do

desconhecimento. Vamos contar a tragédia de Édipo, assinalando e marcando as significações que nos interessam.

Havia um rei que se chamava Laio. A este homem é dado um conhecimento; um oráculo lhe diz: "O filho que tua mulher, Jocasta, tem nas entranhas te matará." Para evitar o desígnio do oráculo, Laio manda matar seu filho quando recém-nascido. Mas a pessoa encarregada de fazê-lo não tem coragem e o abandona. Outros reis, que não podiam ter filhos, o adotam, mas não lhe contam sobre esta adoção, dando-lhe um

conhecimento: "Nós somos os teus pais." Édipo vive com esse falso conhecimento e desconhece que tem pais biológicos diferentes dos adotivos. Quando Édipo torna-se adulto, um outro oráculo lhe dá um conhecimento, quando diz "que ele vai matar seu pai e ter filhos com sua mãe. Como Édipo desconhece quem são seus pais biológicos e não quer matar aquele que ele crê ser seu pai e ter filhos com sua mãe, então foge da cidade, disposto a não se ver submetido a tal conhecimento, que aparece como um fato. Tenta escapar deste desígnio por conhecer e desconhecer. Mas, no caminho de sua fuga, encontra-se com um homem a quem não conhece. Este homem é Laio, seu pai biológico. No meio de uma briga, Édipo mata Laio, por conhecer e desconhecer. Continua seu caminho e chega à cidade onde agora reina Jocasta, a quem ele não conhece como sua mãe. Na entrada da cidade há uma esfinge. Esta esfinge "administrava" a inteligência: fazia uma pergunta aos jovens para ver quem conhecia a resposta. Os que não a conheciam, morriam devorados por ela. A pergunta era: Quem é o ser que, no início de sua vida, caminha com quatro patas, depois caminha com duas e, ao final da vida, caminha com três? Todos os jovens, até este momento, haviam obtido neste teste um quociente intelectual inferior a 70, de maneira que foram engolidos pela esfinge.

Édipo responde corretamente: "É o ser humano, já que, primeiro, engatinha, a seguir, caminha ereto e, depois, caminha com uma bengala. Então, a esfinge não o mata. Mas a rainha, que ele não sabia que era sua mãe, havia anunciado que se casaria com aquele que respondesse à pergunta da esfinge.

Então, Édipo, por ter o conhecimento, consuma o incesto e tem filhos com sua própria mãe. Quando Édipo, no final de sua vida, e a partir de uma série de desgraças que acontecem ao povo, descobre a verdade, inflige-se o castigo de arrancar os próprios olhos, que representam a possibilidade de ver, de conhecer, de encontrar o caminho. E decide que, a partir daquele momento, os olhos dele serão os de sua filha, já que ela seria sua condutora.

Vamos analisar este drama. No princípio da história, encontramos com um primeiro conhecimento, que chamaremos INFORMAÇÃO: um oráculo diz a Laio "teu filho te matará". Édipo recebe outro conhecimento-informação: "matarás teu pai e te casarás com tua mãe". As informações têm, em si, um caráter autoritário.

Um professor autoritário, um psicopedagogo, ou um psicólogo que Pretenda administrar a inteligência de seus pacientes coloca-se no mesmo lugar de um oráculo, dando informações.

Assim, esse "matarás teu pai e te casarás com tua mãe" é uma informação que Édipo escuta de maneira tal que não pode relacioná-la com nenhum aspecto da história ou com seu próprio saber. Além disso, é anunciada como verdade absoluta, inamovível, determinada e sobre a qual Édipo nada pode fazer, a não ser consumá-la e confirmá-la. O que o oráculo diz aparece como verdade e ele não tem nada a ver com a construção desse conhecimento. A única coisa que pode fazer é fugir desse conhecimento-informação.

Antes de receber este conhecimento-informação do oráculo, Édipo tem um falso conhecimento. Há um pai que lhe diz: "Eu sou teu pai", e uma mãe que lhe diz: Tu

nasceste de minhas entranhas"— e não é assim. Sabemos que, sob o ponto de vista clínico psicopedagógico, a não-articulação entre o conhecimento outorgado e o saber inconsciente gera um terreno propício à construção das patologias na aprendizagem.

O saber é inconsciente, o conhecimento é objetivante e circula no nível da consciência.

Na dramática inconsciente de Édipo circula um saber: "Tenho outros pais". No entanto, o conhecimento consciente, aquele que lhe foi dado pelos seus pais adotivos, não coincide com esse saber. Há uma contradição. Há uma oposição entre o conhecimento e o saber. Então, Édipo cai preso nessa conflitiva.

Analisando este Mito, faço-me as seguintes perguntas: se o conhecimento fosse perigoso em si, por que Édipo, depois de haver matado seu pai, acaba consumando o incesto, como consequência de haver conhecido, isto é, de haver mostrado à esfinge que ele conhecia a resposta? Se este conhecimento, a resposta à pergunta da esfinge, foi construído por Édipo, por que aparece o castigo? Creio que é porque Édipo já estava marcado por um falso conhecimento, tinha algo escondido: haviam-lhe ensinado que seu pai e sua mãe eram uns; mas estes ensinantes, seus pais adotivos, conheciam que esta não era a verdade. E, por mais brilhantes ou corretos que fossem os descobrimentos e construções de conhecimento que Édipo fizesse, sempre iriam conduzir a uma encruzilhada, onde terminariam sendo usados contra ele mesmo. Isto é, havia uma contradição entre o saber inconsciente e o conhecimento outorgado.

Sabemos que, em pedagogia, há duas posturas opostas: o autoritarismo e o espontaneísmo. O espontaneísmo apela somente para o saber inconsciente. Por exemplo, frente a Édipo poderia ser dito: se Édipo já sabe que Laio e Jocasta são seus pais, então por que vamos intervir transmitindo-lhe o conhecimento — ele sozinho chegará a isso. Ele já sabe, algum dia irá descobrir. As posturas autoritárias dão tanto os falsos como os verdadeiros conhecimentos, com um caráter de informação semelhante aos conhecimentos outorgados pelo oráculo. Em Édipo, vemos claramente a conjunção de uma postura espontaneísta e de uma postura autoritária. Édipo, emaranhado entre os falsos conhecimentos outorgados e os conhecimentos-informações, não pode evitar que os conhecimentos — inclusive os corretos — que sua inteligência constrói, voltem-se contra si mesmo.

Há muito tempo que eu vinha rondando esta pergunta que considero muito importante do ponto de vista psicopedagógico. Por que Édipo consome o incesto como castigo por haver construído um conhecimento correto? Sem dúvida, poderíamos dizer que aqui se repete ou se reproduz a mesma significação do mito da árvore da sabedoria, no qual todo conhecer é perigoso e termina em castigo. Mas creio que em Édipo podemos ver as consequências, na dramática interna do sujeito, desta não articulação entre conhecer e desconhecer e saber. A pergunta que nos colocávamos durante o período da guerra do Golfo, quanto ao que acontecia com os conhecimentos científicos, tem a ver também com esta dramática. Ainda que no momento atual da ciência os conhecimentos de todo tipo — energia atômica, Engenharia genética, etc. — sejam corretos, quando usados por um setor dominante, marcado como Édipo por um desconhecimento fundamental quanto à sua própria origem e possibilidade de sobrevivência, necessariamente tais conhecimentos científicos irão ao encontro da destruição e não da construção.

Creio que nisto reside nosso papel: em nos apropriarmos destes conhecimentos, que também são nossos, e colocá-los a serviço da construção.

Volto a dizer: a aprendizagem é a apropriação, é a reconstrução do conhecimento do outro, a partir do saber pessoal. As diferentes fraturas e patologias na aprendizagem, tanto individual como socialmente, correspondem a uma não-

coincidência entre o conhecimento e o saber.

A verdade, por mais terrível e dolorosa que seja, nunca adoece. O que adoece é o falso conhecimento. O que adoece, tanto ao ensinante como ao aprendente, é a existência de conhecimentos escondidos, desmentidos, secretos, não-ditos. Gostaria de refletir com vocês ou convidá-los a refletir sobre em que medida conhecer torna-se perigoso para cada um de nós? Em que medida, cada um de nós, sente que é melhor não conhecer com a desculpa de não sofrer...?

Notas de referência

1. Em relação ao trabalho deste subtítulo, agradeço aos aportes que me brindaram meus amigos psicanalistas Juan Carlos Volnovich e Miguel Massolo.

2. Ver A inteligência aprisionada, ob. cit., cap. IV.

3. Ver cap. 5, A relação inconsciente entre comer e aprender.

4. Ver cap. 5, A relação inconsciente entre olhar e aprender.

5. Idem.

6. Reproduzido da revista Paixão de Aprender, n- 1, Porto Alegre.

O processo de aprendizagem é um processo gerado na inquietude e a engendra. A multiplicidade e a polivalência dos diversos sistemas que se conjugam na aprendizagem garantem esse estado de inquietude permanente, pois não é provável que todas as ordens intervenientes alcancem um mesmo estado de equilíbrio ao mesmo tempo.

Sara Pain

... entre o objeto-leite que se obtêm sugando o objeto-mãe, que provê este leite através de seu peito o da mamadeira, está o ato próprio da criança, seu instrumento ativo, aplicável a outros objetos, para reconhecê-los e diferenciá-los. Não se trata, então, da erotização do peito ou da mamadeira, mas da sucção...

Sara Pain

Uma mãe sexualmente reprimida e frustrada converte-se facilmente em conservadora, submissa ao homem e dominante e repressiva com os filhos. E são estas mães quem reproduzem os súditos propensos à obediência e à homossexualidade, mais ou menos sublimada, que os levava à submissão e admiração de um fúhrer.

Mary Langer

CAPÍTULO 5

A modalidade de aprendizagem tem uma fonte somática

A modalidade de aprendizagem e as significações inconscientes do aprender têm uma fonte somática(i)

Para que se constitua uma situação de aprendizagem necessitamos de um ensinante e de um aprendente que estabeleçam uma relação em função de outra relação de ambos com um terceiro: o conhecimento. Encontramos assim um aprendente que olha o que o ensinante olha e mostra. Quando digo "olha", não me refiro a uma atitude passiva, de cópia ou repetição. Pelo contrário, o olhar implica uma busca e uma seleção. Quando digo "mostra", refiro-me a dar uma mostra, a fazer um recorte da realidade, a dar uma insígnia*

As significações inconscientes do aprender encontram a matéria-prima sobre a qual trabalhar em dois processos biológicos: a) o alimentar-se e ao o olhar.

Nota:

No original, ensena — termo usado em espanhol de forma mais abrangente, como representação, assinalamento, sinal distintivo. (N. da T.)

Fim da nota.

O alimentar-se: base somática do aprender

A modalidade de aprendizagem constrói-se a partir das primeiras experiências corporais entre uma mãe provedora de alimentos-nutrientes e um bebê necessitado de incorporar as características desse alimento-leite materno em substâncias de seu próprio corpo.

Quando digo uma mãe nutriente, estou falando de uma "mãe vigorizante" (Dolto); portanto, não estou mencionando um lugar subsidiário, mas de atividade, que pouco tem a ver com a suposta passividade que, a partir de alguns psicanalistas, inclusive Freud, pretende-se inerente à feminilidade.

Quando digo um bebê necessitado tampouco estou me referindo a um bebê passivo, mas provido de uma atividade diferente e complementar à mãe.

Freud dizia que "o primeiro objeto erótico da criança é o seio materno nutritivo; o amor se engendra sustentado na necessidade de nutrição satisfeita".

A modalidade de aprendizagem, tal como a entendo, é um molde relacional, armado entre a mãe como ensinante e o filho como aprendente, que continua construindo-se nas posteriores relações entre personagens aprendentes e ensinantes (pai, irmãos, avós, vizinhos, grupo de pertencimento, meios de comunicação, professores) ao longo de toda a vida.

Piera Aulagnier pensa que "a vivência somática fornece um elemento de realidade", pelo que considera "materialista" sua concepção de um "molde relacional construído entre a mãe e a criança".

"Este poder dos sentidos de afetar a psique permitirá transformar uma zona sensorial em uma zona erógena. A primeira orelha psíquica não capta sons [...] capta [...] a sucessão de uma experiência de prazer e de uma experiência de sofrimento", explica Piera Aulagnier.

Psicopedagogicamente, poder-se-ia falar de uma "boca psíquica" que, ao incorporar, não capta alimentos, mas experiências de prazer e/ou de sofrimento.

Freud mencionava uma "fonte somática" do afeto e Piera Aulagnier, uma "fonte somática da representação psíquica do mundo". Realizando uma análise psicopedagógica comprovo que a alimentação é a "fonte somática" da modalidade de aprendizagem e das significações inconscientes do aprender.

Em "Esquemas de Psicanálise", Freud diz: "Por certo que, no começo, o seio não se distingue do próprio corpo. Quando tem que ser separado, transladado para fora, toma consigo, como objeto, uma parte da investitura libidinal originariamente narcisista".

Luis Horstein acrescenta que "esta primeira representação do seio não-diferenciado do próprio corpo é o investimento primordial. Posteriormente, o seio transladado para fora será investido".

Na aprendizagem, a primeira representação do conhecimento tampouco está diferenciada do outro, mas implica um investimento primordial de conhecimento. Posteriormente, serão investidos o ato de conhecer e de pensar, e, a partir daí, o conhecimento, diferenciando-o de seu portador.

O desejo de aceder ao conhecimento instala-se sobre este primeiro investimento do outro como ensinante, e, segundo as vicissitudes desse investimento, serão as possibilidades de construir uma ou outra modalidade de aprendizagem.

"Penso que é necessário que a mãe experimente um prazer psíquico, com seus componentes erotizados, para que a criança possa sentir plenamente suas próprias experiências de prazer. A mãe pode ter o mesmo comportamento gestual, o mesmo toque, mas minha sensação é que se não experimenta prazer, se não há circulação de uma experiência de prazer comum pela via do corpo, a psique da criança não receberá "o alimento-prazer" de que necessita numa forma adequada para assimilá-lo ou metabolizá-lo. Haverá presença de prazer, pois sem esta energia vital o aparelho psíquico não poderia funcionar, mas sua qualidade e propriedades se traduzirão em anomalias e, sobretudo, na resistência que oferece esta forma de energia para pôr-se a serviço das funções relacionais do aparelho".(2)

Parafraseando Piera Aulagnier digo: é necessário que o ensinante experimente um prazer corporal (intelectual e desejante), com seus componentes de identidade (que incluem o surgimento do gênero sexual) para que o aprendente possa conectar-se com sua máquina

desejante-imaginativa-pensante.

O ensinante pode ter o mesmo comportamento gestual, o mesmo "método", mas minha opinião é que se não experimenta prazer, se não há circulação de uma experiência de prazer comum pela via do corpo e de uma experiência de comunicação de autorias, o aprendente não receberá o "conhecimento-prazer" de que necessita, numa forma apta para assimilá-lo e reconstruí-lo, isto é, aprendê-lo.

No quadro seguinte, pretendo associar significantes surgidos desde a fonte somática — processos de alimentação (lugar onde a psique encontra o material para fabricar as significações inconscientes) — com o aprender.

Fonte Somática

Significação inconsciente

— Alimentação.

— Fome. Prazer de alimentar-se. Registro de falta de comida.

— Inicialmente, a comida é possuída por outro; é escolhida e deve ser outorgada por outro.

— Para que o leite seja assimilado e possa ser usado pelo organismo do bebê, é necessário que este seja ativo e o transforme, incorporando-lhe seus próprios líquidos corporais e eliminando parte do alimento incorporado junto com parte de seus líquidos.

O organismo humano faz a digestão.

— Aprender.

— Desejo de conhecer. Função positiva da ignorância.

— Inicialmente, o conhecimento é possuído por outro, é eleito e ensinado por outro.

— Para que o conhecimento seja assimilado e possa ser usado pelo sujeito cognoscente, é necessário que este seja ativo e o transforme, (3) incorporando-lhe seu saber. A partir da utilização do "juízo crítico" e da capacidade expulsante,(4) poderá descartar os "restos" da atividade pensante.

— A inteligência opera através da seriação e classificação.

O corpo, transversalizado pela inteligência e o desejo, alimenta-se e aprende, passando a representar o cenário onde se mostrará a história do alimentar-se, do aprender e do ensinar do sujeito.

Para que o leite seja nutriente deve ser significado pela mãe-provedora como algo bom, que ela tem para dar a alguém que é único e significativo para ela.

A mãe sente prazer em amamentar e o filho recebe, junto com o leite materno, o amor e o prazer que isto proporciona à mãe.

— Para que o conhecimento seja aprendido deve ser significado pelo ensinante como algo bom, que ele tem para dar a alguém que é único, original e significativo para ele.

— O ensinante sente prazer ao ensinar e o aprendente recebe o conhecimento atravessado pelo desejo de conhecer e pelo prazer do ensinante. O aprendente é também participante do prazer de ensinar que sente seu professor ao perceber que ele aprende.

O organismo humano faz a digestão, mas o corpo (organismo transversalizado pela inteligência e pelo desejo pode dar os alicerces para a construção de um sintoma na alimentação, como a bulimia, para gritar às escondidas a culpa por guardar; e como a anorexia, para denunciar o não-direito a incorporar.

Quando a fome, o desejo de comer e o organismo estão presentes e sadios, mas a estrutura eco-nômico-social cerceia a possibilidade de alimentar-se adequadamente, já não falamos de anorexia, mas de desnutrição.

A inteligência tem disponível suas operações, mas o corpo, através do sintoma na

aprendizagem (a inteligência e a corporeidade aprisionadas), pode representar a permissão não-outorgada e a não-autorização do sujeito aprendente para recordar, manter, desfrutar e usar o conhecido, ou pode representar frustradamente, através da inibição cognitiva, o direito a não conhecer.

— Quando a pulsão epistemofílica, o desejo de conhecer e a inteligência estão presentes e sadios, mas a estrutura sócio-educativa (através dos ensinantes) cerceia a possibilidade de aprender adequadamente, já não falamos de problemas de aprendizagem, mas de fracasso escolar.

No plano dos processos de alimentação seria muito difícil confundir uma desnutrição com uma anorexia, e responsabilizar o desnutrido por não alimentar-se. No cenário do ensino-aprendizagem, lamentavelmente realiza-se uma confusão similar quando se considera o fracasso escolar como problema de aprendizagem, responsabilizando o aluno por sua "não-aprendizagem".

O processo de alimentação, como fonte somática a partir de onde se constróem as significações inconscientes do aprender, é um processo ativo; e é esta atividade onde se reconhece o sujeito aprendente, seja homem ou mulher. Considerar a passividade como característica feminina — falácia presente até em algumas posturas psicanalíticas — inclui um grau de problema de aprendizagem (quer dizer, de inteligência enclausurada pelo desejo) nos instrumentos teóricos.

Já desde o início, a atividade de sucção do bebê inscreve o aprender como atividade, trate-se de um sujeito homem ou mulher.

Diz Sara Pain:(5)

Como a sucção é por sua vez o primeiro ato de indagação e a origem de generalizações e diferenciações, podemos dizer que os atos inteligentes têm uma dupla origem sexual, por reproduzir um sujeito cultural, possibilitando a aprendizagem; e também por derivar de um ato de relação marcado pelo gozo, passando assim de relações objetais a relações objetivas [...] A sexualidade nascente liga-se ao funcionamento da conservação da vida, mas logo a necessidade de repetir a satisfação sexual separa-se da nutrição. Na realidade, as satisfações que surgem da relação mãe-bebê são múltiplas e não derivam todas da alimentação [...] mas encontram no alimento um momento, em princípio, privilegiado. No plano teórico, é lícito propor uma dimensão da inteligência dedicada à construção de um mundo objetivo coerente que se sistematiza como conhecimento, e uma dimensão do desejo, relativo a existência do universo intersubjetivo no qual se instaura o sujeito.

A passividade não é uma característica feminina, mas um sinal e um sintoma de uma proibição que pode contaminar tanto um homem quanto uma mulher. Ainda que nossa cultura espere passividade na mulher e atividade no homem, chamaremos de passividade a um sintoma que implica a renúncia de um sujeito — homem ou mulher — a situar-se como sujeito pensante.

O olhar, base somática do aprender

Édipo arrancou os olhos como castigo, para expiar a culpa pelo parricídio e pelo incesto consumado, drama no qual se envolve por um enfrentamento entre o conhecer e o não-conhecer. Por que os olhos?

Expressões da linguagem popular como: "não vejo bem assim", "deu-se a luz", "me iluminei", "é uma pessoa brilhante", ou ainda expressões mais refinadas como "o século das luzes", ou "o iluminismo" dão conta de uma relação entre o conhecer e o olhar.

Utilizo um modelo de análise das situações de aprendizagem que delimita os diferentes vínculos ensinante-aprendente, partindo de imaginar o aprendente como alguém

que "olha-conhece".

Assim, encontro uma linha em que num extremo estão o exhibir e o esconder; no centro situam-se o mostrar e o guardar; e, no outro extremo, marcando a patologia, junto ao exhibir do ensinante, encontro o evitar o olhar do aprendente, e junto ao esconder do ensinante o espiar do aprendente. Só frente ao mostrar-guardar do ensinante instala-se um espaço que permite aprender-olhar.

Dispositivo de interpretação psicopedagógica tomando como base a linha do "mostrar-olhar"

Movimentos desde o ensinante

Relação com o conhecimento: exhibir, mostrar-guardar, ocultar-esconder, desmentir;

Ligando a relação com o conhecimento tanto em relação ao ensinante quanto em relação ao aprendente, temos:

Esquema de ação-significação: oligotimia, problema de aprendizagem, sintoma, aprendizagem e inibição cognitiva.

Movimento desde o aprendente: ofuscar, olhar ativo, espiar, abrir os olhos e não enxergar, cegueira histórica.

Dispositivo de interpretação psicopedagógica tomando como base a linha do "mostrar-olhar"

Tipo de vínculo: perverso

Ensinante: Exibe-se, mostra-se conhecedor, perversão do ensinar.

Aprendente: Evita pensar, inibe o pensamento, expulsa e cospe o conhecimento.

Tipo de vínculo: Neurótico.

Ensinante: Esconde-oculta (conhecimento secreto).

Aprendente: Ao não estar autorizado pelo ensinante a apropriar-se do conhecimento, só pode conhecer: espiando; perturbando o processo de conhecimento; não mostrando que aprendeu; espia e expia; a culpa desloca-se do ensinante para o aprendente.

Tipo de vínculo: psicótico.

Ensinante: Desmente o conhecimento formulado pelo aprendente.

Aprendente: Ao ser anulado pelo ensinante como conhecedor, pode: usar seu pensamento para alucinar e delirar outra realidade (psicose); anular sua capacidade pensante (oligotimia).

Tipo de vínculo: sadio.

Ensinante: mostra-guarda - conhece e conhece que desconhece (conhecimento sem culpa).

Aprendente: Pode apropriar-se do conhecimento; aprende.

Nos quadros anteriores, pretendi delinear um dispositivo de interpretação psicopedagógica que tomasse como eixo os movimentos do aprendente em relação com o conhecimento mediatizado, obturado ou alterado pelos movimentos do ensinante. Aprendente somos cada um de nós, adulto ou criança, frente a um outro como ensinante. Ensinante somos cada um de nós, adulto ou criança, frente a um outro como aprendente.

São figuras que podem coincidir com os lugares de professor e aluno, mas que na aprendizagem sadia alternam-se, superpõem-se ou movem-se. Assim, um professor só poderá ensinar se aprende e um aluno só poderá aprender se ensina.

Este dispositivo pode ser utilizado para analisar a relação entre aprendentes e ensinantes como indivíduos, e assim interpretar o grau de saúde ou enfermidade de um sujeito em relação à aprendizagem; mas também pode ser utilizado para analisar a circulação do conhecimento em um grupo social.

Considero que a extensão de determinada patologia em uma população pode ser entendida como ressonância de uma outra, similar, na circulação do conhecimento.

Por exemplo, na clínica psicopedagógica observo, atualmente, uma maior incidência de inibições cognitivas em relação aos anos anteriores, o que coincide com o que Pavlovsky explica em outro nível e a partir de outro lugar. Quer dizer, desde o psicopedagógico percebemos uma relação entre o "exibir-se" do ensinante e a "inibição cognitiva" do aprendente.

Por seu turno, Pavlovsky diz:

Mas a novidade não é a corrupção generalizada nem as falhas éticas que sempre existiram, mas a exibição perversa desta imoralidade. Este novo fenômeno é a corrupção da ética, tomada em seu próprio exibicionismo, sem máscaras nem maquiagem. Tornamo-nos obscenos por força de querer ser modernos, imitando sempre o pior do mundo desenvolvido. Está sendo produzida uma nova forma de subjetividade: a legitimação do indivíduo perverso [...] pornografia da transparência, exibicionismo perverso das falhas éticas. Vale tudo. Tudo se faz visual. Nada se oculta. Tudo se revela publicamente, até os mecanismos secretos da corrupção podem ser mostrados sem pudor; pelo contrário, com orgulho [...] Nova pornografia da imoralidade que se torna grosseiramente hipervisível; já não há mais que ocultar. Tudo deve ser revelado ante o olhar atônito dos indivíduos que olham sem olhar, sem imaginar, carentes de capacidade crítica [...] A hipervisibilidade das coisas. Sua obscenidade. Mas insisto, se este tipo de discurso é possível, é porque satisfaz também os ideais de um sujeito acrítico e voyeur, instalado, de forma crescente, como produto deste novo tipo de subjetividade [...] Desaparecimento dos segredos, pornografia das éticas, cultura da obscenidade. Mas a hipervisibilidade das coisas prenuncia também a iminência de seu fim.

Se o ensinante "se exhibe", sendo a "luz" do conhecimento, o aprendente, para evitar cegar-se, poderá construir uma "inibição cognitiva".

74

Se o ensinante, em lugar de mostrar o conhecimento, obscurece-o, através do não-dito, o esconde, retirando-o da vista do aprendente, ou o cobre, substituindo-o por outro objeto, o aprendente precisará significar seu olhar como um espiar, enclausurando assim seu aprender. (Problema de Aprendizagem-Sintoma.)

Só se o ensinante "mostra e guarda" o aprendente poderá conectar-se com o desejo de conhecer, elegendo e selecionando de acordo com sua história aqueles conhecimentos que poderiam articular-se com seu saber(6).

Notas de referência

1. Transcrição do seminário proferido na Escola Psicopedagógica de Buenos Aires (EP-S1BA), fevereiro de 1992.

2. Piera Aulagnier, "Nacimiento de un cuerpo, origen de una historia", en Cuerpo, historia, interpretación. Buenos Aires, Paidós, 1991.

3. Diálogo com Piera Aulagnier:

— Luis Horstein: Por que utiliza o termo metabolização?

Piera Aulagnier: Para destacar que, para mim, a psique é, em todos os processos, uma atividade de representação. Alguém a quem aprecio muito, André Green, perguntou-me por que não utilizei em lugar de metabolização o termo "transformação" para dizer que a psique transforma uma informação exterior em representação. Respondi-lhe que, para mim, metabolização tem um sentido mais duro, mais essencial que transformação, já que

alude à transformação do heterogêneo em algo próprio.

4. Capacidade expulsante: implica alívio da tensão daquilo que resulta desprazeroso e requer a constituição de outro lugar psíquico, que contenha o expulsado, atuando como suporte. O processo expulsivo participa da constituição do objeto. "O objeto jogado fora do eu não fica destruído (Winnicott) por uma hostilidade aniquilante, mas permanece ocupando espaço transicional, e suas características são as do objeto transicional (um objeto meio interno e meio externo; um objeto, às vezes, subjetivo e objetivo que participa de uma lógica paradoxal que não referenda a clássica diferenciação sujeito-objeto, eu-não-eu)." Mabel Burin, ob. cit.

5. Sara Pain, Estruturas inconscientes do pensamento. Porto Alegre, Artes Médicas, 1988.

6. Os conceitos anteriores encontram-se desenvolvidos no Apêndice (Seminário "A Inteligência Aprisionada").

SEGUNDA PARTE

REFLEXÕES PSICOPEDAGÓGICAS DESDE UMA HISTÓRIA CLÍNICA

CAPÍTULO 6

Virgínia, a ensinante bulímica ou A culpa por conhecer

Virgínia, a culpa por incorporar ou A ensinante bulímica

Virgínia, brilhante professora universitária, 33 anos, solicita uma consulta comigo.

Mostrava-se preocupada porque, ao exercer a docência, segundo dizia, "ocorriam lacunas", quando seus alunos lhe formulavam perguntas. "Eu trato de falar muito para que não me perguntem", explica. "Eu sei a resposta, mas, nesse momento, me dá um branco e não posso dizer nada. Quando estou em minha casa, aparece o que devia ter respondido", lamentava-se. Ela considerava que seu problema era de aprendizagem. Elegeu-me como terapeuta porque era psicopedagoga e porque lhe inspirava confiança, já que há alguns anos havia lido alguns artigos meus sobre feminilidade e feminismo e conhecia meus questionamentos sobre o lugar de submetimento da mulher(i). Foi meu primeiro paciente adulto que colocava um problema diferente ao do fracasso nos estudos. Depois de umas poucas sessões respondendo ao seu pedido, tentei trabalhar com técnicas de estudos. Dado o vazio(2) que tal modalidade gerava em ambas, começou um período, que durou dez meses, no qual ela falava entusiasmada e eu só "escutava" impotente.

Seria mais apropriado dizer que "ouvira", pois minha capacidade de pensar permanecia adormecida durante a sessão. Não me ocorriam idéias para intervir com assinalamentos, interpretações ou consignas que mudassem o ritmo do trabalho. Quando acabava a sessão "me apareciam" — como acontecia à Virgínia — as intervenções que poderia ter realizado(3).

Durante estes primeiros dez meses, não pude dar-me conta que aquilo que estava acontecendo comigo era o mesmo que acontecia com ela em relação aos seus alunos.

Nesta etapa, Virgínia mostrava-se muito satisfeita com o trabalho psicopedagógico. Espontaneamente, contava distintos momentos de sua história e, sem que eu promovesse,

também relatava-me as notícias e artigos que lia em revistas culturais e científicas e jornais. Nunca chegava tarde, nem faltava à sessão, e ao fim do mês, quando me pagava, dizia que devia lhe cobrar mais. Ao contrário, eu sentia que meu trabalho, no momento, era infecundo e estava cada vez mais preocupada.

À ocasião, trabalhava com crianças e adolescentes que apresentavam sintomas estruturados na aprendizagem. Estava construindo um olhar e uma escuta psicopedagógica que permitia entender o aprender e suas fraturas a partir das significações inconscientes, tendo como meta possibilitar a autoria do pensamento. Levava o material do meu trabalho com Virgínia para supervisão psicopedagógica, na qual o olhar era dirigido aos aspectos da aprendizagem sintomática; ao mesmo tempo sentia que não estava no caminho. Decidi, então, com audácia, iniciar um caminho mais árduo, trabalhando sem supervisão psicopedagógica. Escrevia o que ia pensando sobre as sessões. Em minhas notas, dialogava com minhas preocupações, minhas dúvidas, minhas perguntas e minhas respostas. Utilizava o escrever como um terceiro.

Comecei, então, a analisar não só o conteúdo do discurso de Virgínia, mas, fundamentalmente, sua modalidade de transmissão da informação, como uma forma de entender sua modalidade de ensinagem.(4)

Tentei escutá-la, posicionando-me internamente como sua aprendente. No lugar de sua aluna, surgiram-me várias perguntas: Estaria aprendendo ou só informando-me? Por que não podia pensar nem formular-me ou formular-lhe perguntas quando ela falava? A modalidade de ensinagem estaria relacionada com a modalidade de aprendizagem?

Foi, precisamente, a partir do trabalho com Virgínia que comecei a descobrir como a modalidade de aprendizagem é construída através de uma trama, na qual intervêm as modalidades de ensinagem dos pais.(5)

Os pais são as primeiras figuras ensinantes. Por outro lado, a modalidade de ensinagem de cada um de nós está imbricada com a modalidade de aprendizagem.

A modalidade de ensinagem de Virgínia, naquele primeiro período do tratamento, observável através da forma pela qual ela me transmitia a informação, apresentava-se "exibicionista"; logo pude dizer "vomitado-ra". Quer dizer, ela explicava e eu, como aprendente, ficava fascinada com seu discurso, aderida, grudada à informação transmitida. Não havia espaço para o pensar nesta reedição do vínculo dual ensinante-aprendente; só se podia admirar.(6)

Mais tarde, recordava não tanto o conhecimento, mas Virgínia conhecendo e pude aprender muito com esta experiência. Principalmente, pude entender como os pais, com uma modalidade de ensinagem exibi-cionista, abonam o terreno para que seus filhos construam "inibições cognitivas", patologias reforçadas, a posteriori, por professores com modalidades similares, inseridos em um sistema educacional, na qual a dúvida e a pergunta são excluídas.

O ensinar como um vomitar

A instituição educativa promove professores que, enquanto aprendentes, sofrem inibição cognitiva para que, como ensinantes, possam ser exibi-cionistas. Isto é, professores que resignam sua possibilidade de pensar, de questionar, de escolher e que "vomitam" as informações-conhecimentos. Uso a expressão vomitar, não como metáfora literária, mas para referir-me a um modo de incorporar-transmitir conhecimentos que pude analisar claramente a partir do trabalho com Virgínia, já que nela não só sua aprendizagem como também sua corporeidade haviam ficado aprisionadas no nível da alimentação, mostrando,

assim, de forma dramática e aberta, uma modalidade de ensinagem exibicionista e seus múltiplos determinantes subjetivos e sociais.

Alguns dados da história de Virgínia, trazidos por sua insistência, foram me levando a tecer uma trama de suas relações com a incorporação dos alimentos. Virgínia sofria de bulimia,(7) sintoma construído por uma corporeidade aprisionada que se sabe possuidora de um potente sexo feminino constitutivo de cada uma de suas células, o qual foi proibido mostrar e, mais ainda, desfrutar. Virgínia, castrada imaginariamente na sua possibilidade de sentir prazer por incorporar-transformando, vomitava conhecimentos, alimentos, dinheiro e experiências sexuais prazerosas.

Havia aprendido a ser mulher em uma província Argentina e em meados do século XX; sofreu, portanto, as proibições castrantes da potência da sexualidade feminina que a sociedade patriarcal sexista(8) infringira.

Para ela, estas proibições tomaram a forma de quatro tipos de mandatos:

a) É proibido incorporar a comida escolhida e desfrutá-la, mastigando-a com teus próprios dentes para dar-lhe a forma que se acomode à necessidade de teu corpo.

b) É proibido desfrutar incorporando o corpo sexuado do homem escolhido.

c) É proibido incorporar conhecimentos, transformando-os prazerosamente, através de teu próprio saber, em aprendizagem.

d) Só poderás seduzir os homens para que se aproximem, pois te está proibido ser ativa e, mais ainda, desfrutá-los.

Da comida, só poderás aproximar-te um pouquinho, para que pareça que entrou, que simule haver servido, pois é proibido apropriar-te dela; deverás vomitá-la. Do conhecimento, só poderás aproximar-te se consentires em que só o repetirás. Deverás "engoli-lo" e "vomitá-lo". Proibido transformá-lo. Proibido criar, Proibido ser autônomo. Proibido pensar. Proibido aprender.

A incorporação do alimento como matriz da incorporação de conhecimento

Alguns dados que Virgínia aportava sobre suas experiências com a alimentação me impactavam pela insistência, especialmente pela repetição do que, em seguida, chamei de "esquemas de ação-significação".(9)

Observava que Virgínia possuía uma espécie de molde que utilizava sempre que devia estabelecer uma relação de incorporação e apropriação de um objeto externo (alimentos, conhecimentos, dinheiro, pares sexuais): para comer, incorporar muito e vomitar; para aprender, informar-se muito e repetir; ganhar muito dinheiro e presentear-lo; atrair os homens e não poder concretizar uma relação. Em todas estas circunstâncias, podia-se encontrar na base uma mesma significação inconsciente.

A história da alimentação de Virgínia foi um fio condutor, que me permitiu avançar na análise e chegar a várias hipóteses, confirmadas logo no DIFAJ(10) (Diagnóstico Interdisciplinar Familiar de Aprendizagem em uma Jornada) e no TP (Tratamento Psicopedagógico).

A matriz corporal de onde se gesta a significação do aprender é dada pelas primeiras experiências de alimentação.

Os fatos que configuram uma história de vida cumprem o papel dos fios na trama de um tecido. Sem dúvida, são necessários os fios, mas o tecido produz-se de uma maneira ou outra, segundo o modo como se organize este material e de acordo com os tipos de "pontos" (cruzados, nós) que o tecelão use. De um modo similar, a argumentação que o sujeito construa, a partir dos acontecimentos vividos, marcará uma significação que operará armando a trama-sentido de sua história e organizando os "fios-acontecimentos".

Cada um de nós, para "tecer-argumentar" nossa história, terá preferências por alguns "pontos" (esquemas de ação-significação). Nisso, joga um papel substancial a presença de uma mãe ou adulto provedor de um alimento sentido como bom e que outorga prazer ao adulto — por ter que prover — e à criança — por ter que incorporar.

Considero que, no primeiro vínculo alimentar, começa-se a aprender os "pontos" para tecer a trama da modalidade de alimentação, a modalidade sexual e a modalidade de aprendizagem. Sem dúvida, no transcurso de nossa vida e através de outros vínculos, podemos aprender outros, mas as marcas desse primeiro bastidor ficarão inscritas para as posteriores experiências de toda a nossa vida.(12)

Voltando a Virgínia, durante nove meses de trabalho não soube que sofria de bulimia. Ela se sentia envergonhada deste sintoma, e só o havia confiado aos três psicanalistas a que havia recorrido. E mais, nessa ocasião, eu tampouco conhecia algo sobre bulimia em si. No entanto, o vômito estava presente em nossas sessões, através de palavras expulsadas sem mastigar.

A partir da matriz para a construção da modalidade de aprendizagem que se construiu nesse primeiro vínculo nutricional mãe-filha é que quero comentar alguns dados da história de Virgínia que me impactaram. Por exemplo, relatava assim seu primeiro contato com o leite materno: "Quando nasci, minha mãe estava amamentando meu irmão, 11 meses mais velho* do que eu. Por minha culpa, teve que desmamá-lo. Ela nos colocava em cada um dos seios e assim mamávamos os dois ao mesmo tempo. Até que ao final ficou sem leite."

O direito básico de incorporar foi ferido desde esta significação materna, acatada por Virgínia, na qual a menina aparece culpada de um roubo inexistente. (13)

O lugar do conhecimento e do saber na corporeidade aprisionada

Virgínia, em seus primeiros dias de vida, havia recebido, junto com o leite materno, a não-autorização para conservar, o não-direito a incorporar, a culpa por alimentar-se "roubando o leite de seu irmão".

Havia sido uma aluna brilhante; cursou a escola primária junto com sua prima. "Cabeça e corpo"— dizia. "Eu fazia as provas para ela e ela me apresentava os garotos, mas eu não os conservava."

Nota:

Literalmente, em espanhol, diz-se "onze anos maior", o que não é comum em nossa língua. Optamos pela adaptação ao padrão cultural brasileiro, apenas assinalando para reflexão do leitor. (N. da T.)

Fim da nota.

Como os alimentos em sua posterior bulimia? Como os conhecimentos em sua modalidade de aprendizagem repetitiva e em sua modalidade de ensinagem expulsiva? "Ela era bonita e burra" — lamentava-se. "Eu era gorda e voraz." O que engolia Virgínia? Por que não se autorizava a mastigar o conhecimento? Para engolir, é necessário abrir a boca e aceitar o alimento. Mastigar requer autorizar-se a possuir dentes que triturem o alimento. O movimento de mastigar implica uma atividade, uma escolha, uma cota de agressividade sadia. Mastigar é destruir, mas destruir a forma do alimento, não porque o odiámos, mas porque o queremos e precisamos dele para que tome a forma do nosso próprio corpo.

Também é preciso mastigar o conhecimento para aprendê-lo.

O ato de mastigar implica um corpo ativo em busca de um alimento escolhido. O

ato de engolir, pelo contrário, requer uma boca passiva e aberta, em uma cabeça que está por baixo de uma mão ou de um corpo que está por cima.

Virgínia engolia conhecimentos e comida. Não tinha direito a escolher. Sua mãe sentenciava: "A mulher deve saber aceitar. Deve sempre dizer sim, embora pensando que não, se quer agradar. Nós mulheres, nascemos para o sacrifício".

Frente a este mandato, colocavam-se três alternativas: rechaçá-lo, aceitá-lo ou rebelar-se sintomaticamente, construindo, por exemplo, uma bulimia, que é uma forma de aceitá-lo e rechaçá-lo simultaneamente. O primeiro caminho é o da saúde e da criatividade; o segundo, corresponde à patologia social; e o terceiro, o da patologia individual.

A corporeidade aprisionada

Através da forma de valorizar a corporeidade de Virgínia, sua mãe lhe transmitiu além daqueles mandatos comuns a toda cultura sexista, outros mandatos, talvez mais fortes por não serem explícitos, por originais de sua história e por entrarem pela boca, pela pele, pelas mãos. O corpo de Virgínia incorporou, através das palavras não pronunciadas por sua mãe, a seguinte mensagem: "Nunca usarás os dentes para apropriar-te dos alimentos e menos ainda para expressar raiva. (14) Os dentes são apenas para produzir sorrisos complacentes."

Virgínia não pôde aceitar nem simbolizar criativamente este mandato e rebelou-se de uma maneira sintomática, danosa para ela. Aludindo e eludindo a angústia dessa ferida, minha paciente, aos 30 anos, já havia extraído todos os seus dentes (por possuírem cáries profundas que logo pude relacionar com a bulimia desde o orgânico e o psicológico), como se tivesse, por fim, resignado: "Já que meus dentes não são para mastigar, provarei com dentes postiços".

Durante a primeira etapa do tratamento, eu desconhecia a falta de seus dentes. Ela só me falara de ter sido "voraz e gorda" e de que, na adolescência, preocupada com sua gordura, submetera-se a uma cirurgia estética nas pernas que lhe deixou cicatrizes, marcas sentidas por ela como prova do castigo necessário por haver querido incorporar o alimento e ser bela. "Se incorporares comida, deveras ficar gorda e feia. Se incorporaste comida para embelezar e dar saúde ao teu corpo, deveras conservar as cicatrizes para não poderes mostrar tuas pernas." As palavras anteriores não-pronunciadas atravessam o corpo de Virgínia, fazendo-a sofrer, quando ia nadar, ou ia à praia, impedindo-a de tomar sol em público e, posteriormente, obrigando-a a estar na penumbra quando fazia amor.

Nesse tempo, Virgínia havia pormenorizado os últimos acontecimentos culturais e políticos do mundo, havia discorrido sobre os pós-modernos, e até me havia explicado a teoria da relatividade.

Eu continuava fascinada, cega como quando se olha uma luz forte e logo, ao retirar a vista, tampouco se consegue distinguir o novo objeto, porque permanece na retina a imagem da luz que, por tão forte, impede olhar.

O começo da libertação da corporeidade e da modalidade de ensinagem-aprendizagem sintomática

O dia em que Virgínia me relatou um artigo que havia lido sobre enzimas que intervêm no processo de digestão marcou a entrada em outro momento do tratamento. Começou a contá-lo conforme sua modalidade de informar-repetir-vomitare conhecimentos. Mas, nesse caso, o artigo versava sobre a alimentação e, então, aparece uma fresta por onde a angústia se filtrou e conseguiu rachar a muralha antipergunta, construída entre ela, como ensinante, e eu, como aprendente.

Naquele momento, não pude descobrir em que sentido havia alterado seu discurso,

já que como terapeuta aprendente estava aprisionada em certa "inibição transferencial".(15) Sem dúvida, pela primeira vez, descobri que não entendia algo que ela explicava; quer dizer, como aprendente, consegui "mastigar, esmiuçar a informação que ela me dava. Pude perguntar, e se pude fazê-lo foi porque pus em jogo a articulação do meu desconhecimento com meu conhecimento. Consegui dizer-lhe que não entendia e, além disso, pedir-lhe que desenhasse um esquema do aparelho digestivo. O esquema que desenhou era exato e proporcional, tal qual aparece nos livros de Anatomia, e graças à sua explicação, eu, como aprendente, consegui entender o conhecimento-informação que ela me transmitia.

Sem dúvida, em seu saber havia um desconhecimento que se transmitia para mim, como terapeuta; isso me levou a pedir-lhe que assinalasse as partes do aparelho digestivo sobre seu próprio corpo.

Começando pela boca, Virgínia nomeou e assinalou todas as partes do tubo digestivo no lugar correspondente, porém, para meu assombro, ao chegar ao estômago, colocou-o imediatamente abaixo do colo, e dali, deixando um grande espaço vazio, saltou ao intestino e ao ânus, corretamente localizados.

O lugar de seu estômago real estava simbolizado por um vazio, uma falta, um corte, gritando o saber inconsciente de uma corporeidade enclausurada que denuncia esta armadilha através dos erros no uso do conhecimento. Seu estômago imaginário estava bem próximo à boca, para que pudesse engolir sem mastigar e, logo, expulsar sem apropriar-se daquilo que ela considerava propriedade do outro.

Como, na ocasião, desconhecia que era bulímica, perguntava-me por que não podia utilizar o conhecimento demonstrado ao desenhar o gráfico do seu próprio corpo.

Atualmente, posso precisar a diferença entre saber e conhecimento. (16) O conhecimento teórico aprendido nos livros não podia articular-se, em Virgínia, com o saber do seu próprio corpo. Ao dizer que seu estômago estava na altura do colo, Virgínia acatava o conhecimento, porém mostrava um saber mais além do seu conhecimento.

Soube que, após um ano, quando Virgínia já não precisava esconder seu sintoma por vergonha, procurou um médico que, por meio de radiografias, comprovou que realmente seu estômago estava alargado na parte superior em consequência da bulimia.

Virgínia não se contatava com a contradição entre seu conhecimento e seu saber. O conhecimento a informava onde se localizam os estômagos em geral; seu saber denunciava o que se passava com o seu estômago. A fratura devia ser lida pela psicopedagogia.

Ao terminar a sessão, fiquei dialogando com minhas perguntas. Por que ela não percebeu a diferença entre o assinalado no gráfico e em seu próprio corpo? Por que lhe pedi que assinalasse no seu próprio corpo? Por que, ao que parece, apenas naquele momento, estava descobrindo que Virgínia tinha um corpo? Descobri-me pensando que ela era uma bela mulher, como se até esse momento só houvesse ouvido suas palavras, sem olhá-la.

No entanto, a sessão terminou sem que eu nada assinalasse. Não tentei mostrar-lhe a contradição entre o conhecimento do gráfico e o desconhecimento que se instalava em seu corpo. Provavelmente, se eu houvesse feito um assinalamento desse caráter, teria obturado a possibilidade de que emergisse — como logo aconteceria — o verdadeiro conflito que se dramatizava entre o saber corporal e o conhecer conceitual.

Não se tratava, sem dúvida, de um conflito lógico entre conhecer e desconhecer que marcasse um erro, porém uma emergência da corporeidade e da inteligência apanhadas em uma armadilha.

Vários anos antes de conhecer Virgínia, eu havia participado, como assistente, de um grupo de terapia bioenergética, no qual realizamos um exercício que consistia em

comer, com os olhos fechados, vários pedacinhos de alimentos e ir percebendo detalhadamente as sensações produzidas. Refletindo sobre a sessão, recordei aquele exercício e decidi realizar este trabalho com ela, com algumas variantes, na sessão seguinte.

Embora não conhecesse sua bulimia, sabia que, como terapeuta, devia deter-me nas fraturas, não para soldá-las, nem sancioná-las, mas para deixá-las falar. Então, na sessão seguinte, comentei com Virgínia que havia preparado um jogo: coloquei em um prato um pedaço de maçã, um de cenoura, uma azeitona, uma bolacha doce e outra salgada, uma bala e um bombom. Ela deveria ir pegando e comendo com os olhos fechados e registrar o que ia sentindo. Virgínia fechou os olhos, aproximou o primeiro pedaço de alimento da boca e, cheia de angústia, o jogou fora. Abriu os olhos e disse: "Não posso, não posso fazer isto. Além disso, me lembrei de uma coisa..." "Está bem, falemos sobre isso", disse-lhe eu.

Neste momento, Virgínia pôde desenterrar de sua memória uma cena sepultada pelo esquecimento, a qual abriria a possibilidade de res-significar sua história. Essa cena — que relatarei a seguir — nos permitirá entender também por que, como e para que, num sentido profundo, o estômago de Virgínia estava na altura do colo.

O pai como ensinante

Psicodrama analítico em psicopedagogia. "Pensar em cenas"

Quando os alimentos estavam por entrar no corpo de Virgínia, ela se deteve para evitar a cena proibida, e me confessou: "Sou bulímica. Nunca contei a ninguém, exceto aos meus analistas".

Eu não recordava o que queria dizer o termo e ela começou a explicar-me com palavras técnicas. Por um momento voltei a ficar quase fascinada com seu discurso exibicionista, ante minha ignorância vergonhosa. Mas algo havia mudado na transferência do vínculo ensinante-aprendente, porque pude pensar e recordar que Virgínia havia dito que tinha lembrado de uma coisa. Pensei que a cena que ela havia recordado devia ser mais importante do que a descrição da bulimia.(17)

Minha capacidade de pensar em cenas, depois de muitos anos de trabalho psicodramático em terapia pessoal com Pavlovsky, já estava se preparando, então insisti:

— De que te lembraste?

— Nada; era uma bobagem.

— Essa bobagem importa.

— Nunca havia pensado nisso antes. É uma besteira.

— Bom, quando eu era pequena, meu pai me contava que, na época em que ele era jovem, na comunidade em que vivia, faziam uma competição entre os homens, sendo que ganhava aquele que conseguia comer mais. Isto acontecia em uma festa anual e meu pai sempre perdia. Então, uma vez, sua mãe costurou uma bolsa de couro no interior da roupa. E assim ele foi para a competição: comia um pedaço e colocava outro, às escondidas, dentro da bolsa. Comia e escondia. Virgínia fez o gesto de levar a comida do prato à boca, e logo do prato à bolsa (recordava em seu corpo, abaixo do colo, o mesmo lugar em que na sessão anterior, havia localizado seu estômago). "E assim, finalmente, ganhou."

Virgínia quis deixar este tema e continuar falando da bulimia, sem ver a relação entre essa história e sua sintomatologia. O surpreendente é que, naquele momento, tampouco eu descobri essa associação tão evidente.

Sem dúvida, eu havia começado a pensar em cenas, (18) sendo que pedi a Virgínia que dramatizasse a competição, representando seu pai quando jovem. Ela desenvolveu a cena, que terminava quando o menino, seu pai, recebia o prêmio. Pedi-lhe que continuasse.

Ela resistiu, dizendo que seu pai não havia contado mais. Sugeriu que inventasse, que imaginasse o que havia acontecido depois. Realizou várias vezes a cena, interrompendo sempre no momento em que o menino recebia o prêmio. Diante da minha insistência, conseguiu finalizá-la da seguinte maneira: "O jovem regressava para casa, fechava-se no banheiro (aqui Virgínia passava as mãos sobre o peito, continuando pelo colo até a boca e abaixando-se) e colocava a comida escondida na bolsa dentro do vaso sanitário. Nesse momento, Virgínia interrompeu-se, olhou-me e disse, usando sua inteligência para elaborar a angústia que a transbordava: "Vomitando para ganhar" ".

O esquema de ação-significação começava a simbolizar-se. A partir do trabalho de articulação entre sua inteligência e seu desejo, possibilitado pela dramatização, Virgínia iniciava o processo de desarmar a armadilha, na qual sua corporeidade (sua modalidade de ensinar-aprender, de alimentar-se, de incorporar e entregar) estava presa.

Começava descobrindo para que servia o vomitar. Vomitar para ganhar, era o que seu pai lhe havia ensinado. A história que seu pai lhe contava, verdadeira ou não, funcionava em seu inconsciente como um paradigma da relação entre dar e receber. Para receber um prêmio, é preciso engolir sem mastigar e, logo, vomitar o engolido. "O mais triste, no caso — disse Virgínia — é que, para meu pai, vomitar servia para ganhar; mas, para mim, não serve nem para isso".

— Mas temos que ver — disse eu — as diferentes formas de vomitar. Quando explicas, ensinas...

— Neste caso — continuou Virgínia — pode ser que eu me sinta competindo e tenha a necessidade de expulsar-vomitando as explicações, mas para ganhar o quê?

A pergunta já estava formulada; a desconstrução começava.

Como mencionei antes, a partir da significação das primeiras experiências corporais de incorporação dos alimentos vai-se constituindo o que eu chamo de um "esquema de ação-significação", que logo será utilizado para construir e significar as diferentes situações de incorporação. Tal esquema constituirá a coluna vertebral tanto da modalidade de alimentação como da modalidade de aprendizagem sadia. A primeira incorporação do leite materno foi significado por Virgínia como um roubo, pelo qual culpabilizou-se, como se ela houvesse tirado o leite de seu irmão e de sua mãe. Frente ao "não estou autorizada a tomar" o leite materno, agregou-se o "não mostrar, esconder, e depois vomitar para ganhar", recebido do pai. O menino da cena não merecia ganhar o prêmio; era um impostor com a cumplicidade de sua mãe. Escondia o alimento, fazendo crer que comia e não comia.

Até então, Virgínia havia trazido poucas recordações de seu pai. Contou-me que, quando estava no primeiro grau, seu pai havia viajado por dois anos ao exterior; todos sabiam que seria uma viagem longa e demorada, mas disseram-lhe que logo voltaria. Tinha presente a cena de toda a família chorando, ao despedirem-se do pai que partia. Não recordava ter recebido cartas ou notícias durante sua ausência. Um dia, o pai voltou e tudo continuou como antes. O primeiro contato da escolaridade de Virgínia ocorreu simultaneamente com a ausência não-informada — desmentida — de seu pai.

A figura do pai representava para ela — ainda no tempo em que trabalhou comigo — o Conhecimento.

Durante sua infância, tinha sido a única pessoa que o escutava falar de História, Política, Geografia. Não lembrava de ter-lhe formulado perguntas. Ao pensar nele, no entanto, era tomada por um sentimento de vergonha.

A agressão, o aprender e a corporeidade

A agressão patógena do ensinante ou do terapeuta

A agressividade sadia e necessária do aprendente

A agressividade(19) sadia e necessária, quando é oprimida pela culpa, pode fazer surtir um efeito contrário ao esperado: isto é, prender numa armadilha a corporeidade e a aprendizagem, ou a possibilidade de desfrutar aprendendo, de alimentar-se e de relacionar-se sexualmente.

Nós, mulheres, desde meninas, sofremos este cerceamento em nossa cota de agressividade, possibilitadora da diferenciação e da oposição. Alguns pais e mães permitem, e inclusive promovem as pragas, os "no-mes-feios" e os gritos de seus filhos homens, mas condenam essas mesmas condutas em suas filhas mulheres.

A mãe de Virgínia dizia: "As mulheres devem sempre dizer sim", e ela teve que sofrer muito até aprender a dizer não.

Numa ocasião, eu estava atendendo uma família na hora anterior à de Virgínia e me atrasei. Pela primeira vez, teve que esperar-me. No consultório, a família brigava entre si e, certamente, da sala de espera, escutavam-se alguns gritos. Virgínia esperou meia hora; quando a recebi, estava contrariada, e disse-me: "Tive que gastar dinheiro com táxi e não fui atendida na hora." Lembremos que até então, dizia-me que eu lhe cobrava pouco. Naquele momento, pensei que sentia que, como sua mãe, eu estava dando o alimento-tempo para outro, quando ela chegou. No entanto, naquele momento, não assinalei que ela estivesse obturando e culpabilizando sua incipiente aprendizagem.

Ao contrariar-se comigo, Virgínia pôde começar a modificar sua modalidade de esconder a agressividade. Ainda que sua atitude tenha sido agressiva e hostil para comigo, esta situação representou um passo adiante e resultou no começo do desemaranhado de sua modalidade. Minha responsabilidade terapêutica exigia que eu pudesse suportar essa atitude. Assim, no vínculo transferencial, poderia encontrar uma figura ensinante que escutasse o que o aprendente demandava em sua agressão, e que, desse modo, possibilitasse um espaço para a simbolização e para a autoria. A tentativa de exhibir o conhecimento como uma arma de ataque ou de defesa sempre está presente no psicoterapeuta, seja ele analista ou psicopedagogo. Mas, no caso particular do psicopedagogo, esta demanda se faz mais forte em função da demanda do meio e da sua própria subjetividade.

O psicopedagogo pode ser investido, e sobretudo investir-se, do caráter de superensinante. E, a partir deste lugar, as interpretações ou assinalamentos podem funcionar como agressões, não dando espaço para a necessária utilização da agressividade por parte do paciente.

O conhecimento que tinha sobre Virgínia não deveria ser usado para mostrar-lhe que eu pensava, conhecia, e que havia descoberto algo importante, porém deveria ser posto a serviço da construção de um espaço no qual Virgínia pudesse pensar. O que se sobrepunha não era a questão ética — embora importante para todo analista, psicoterapeuta, professor!20) e, em especial, para todo psicopedagogo, visto que seu campo de trabalho está diretamente vinculado com a atitude ante o conhecimento — mas minha possibilidade de intervir adequadamente. Penso tê-lo feito mais pela surpresa que me provocou encontrar-me pensando frente a ela do que por convicção ética ou teórica.

Guardei (não escondi)(21) minha interpretação, pondo-a a trabalhar. Considerei que, se eu estava pensando, sem dúvida, isso se devia a que ela modificara sua modalidade. Já não era benevolente comigo, já não usava seus dentes apenas para mostrar um complacente sorriso. Agora mostrava sua contrariedade.

— Tens razão de estar contrariada.

— Não sabes o que fiz em teu banheiro.

Minha curiosidade tentava dirigir-me para este tema (vários meses depois soube que havia vomitado no banheiro), mas rapidamente dei-me conta de que não devia "cegar-me". Portanto, voltando à sua positiva contrariedade, assinalei: — "É importante que tenhas mostrado teu desagrado."

O incipiente movimento de agressão de Virgínia precisava, por um lado, de permissão para desenvolver-se e, por outro, do acesso a um grau de representatividade que permitisse o necessário trabalho de simbolização.

Havia sido muito difícil para Virgínia pensar sobre o que lhe havia acontecido, que seu corpo houvesse permanecido aprisionado, servindo somente como teatro para a atuação(22) e a sintomatologia.

O enclausuramento da inteligência, que não pode articular-se com o desejo e atravessar o organismo, constitui a corporeidade aprisionada. Portanto, não era possível exigir que Virgínia pensasse imediatamente de forma autônoma. Para a emergência do desejo hostil,(23) é necessário um espaço de permissão; desse espaço o sujeito desejante obterá parte do material para o funcionamento do juízo crítico, que não é outra coisa senão a capacidade de pensar.

Decidi, então, que o espaço lúdico seria o mais adequado para que sua raiva não ficasse instalada na atuação, por um lado, e para permitir a mediatização necessária para pensar, por outro.

Quando Virgínia deu a entender que havia feito algo errado em meu banheiro, a fiz voltar ao momento em que havia sentido raiva porque não a havia atendido. Propus, então, que buscasse cinco situações de sua história na qual houvesse sentido algo semelhante e que tomasse cinco almofadas, lhes falasse, tocasse e fizesse com elas o que quisesse, expressando sua raiva.

Virgínia começou a trabalhar e quando chegou à terceira almofada reclamou, suplicou, expressando algo assim como: "Por que me fizeste isto?" "Por que o arrancaste de mim? Já sei que eu te pedi, mas eu não sabia o dano que me causaria. Tu devias saber! Devias ter me advertido." Como eu não conhecia ainda que ela havia extraído todos os seus dentes, imaginei uma cena de violação entre ela — menina — e algum parente adulto, e lhe disse isto ao finalizar o trabalho dramático. Mas Virgínia me explicou que se referia ao seu dentista. Disse o quanto lhe custava comentar algo que a envergonhava, que nunca havia podido dizer a ninguém, sequer aos seus analistas. Então me conta o que havia acontecido com seus dentes, relacionando tantas cáries quantos os anos de bulimia. Outra marca em seu corpo que cumpria a função de recordar-lhe (como as cicatrizes em suas pernas) que ela havia desejado cometer o pecado de usar seus dentes para mastigar-questionar-criticar-desnudar as opiniões dos outros!

A presença de uma família(4) capaz de mostrar a agressão, assim como a comprovação de que eu não só aceitava essa demonstração como também lhes dedicava mais tempo, possibilitou a Virgínia um certo espaço que permitia exteriorizar sua agressão e, com a força dessa energia agressiva, começar a desatar sua modalidade sintomática de incorporar e entregar.

Necessitava passar pelo sintoma (o vômito escondido no banheiro), mas consegue reclamar e encontrar um espaço que autoriza tal reclamação, a partir de minha postura terapêutica. Isto permitiu reencontrar-se com a lembrança da extração de seus dentes, ressignificar aquelas cenas, identificando o agressor e reclamar. "O dentista podia, devia ter utilizado seus conhecimentos profissionais para não deixar com que eu me fizesse mal." Aqui, Virgínia já estava conseguindo identificar quem tira de quem e, simultaneamente,

reclamar o uso do conhecimento que um profissional deve fazer.

Ela, como profissional-ensinante, também não conseguia usar o conhecimento: vomitava a informação, não registrava as perguntas de seus alunos, não desfrutava do ensinar, sentia lacunas, vazios, quando os alunos queriam dialogar com ela, privava-se do prazer de dar.

O prazer da autoria Escrever, cozinhar, escolher

Transcorridos dois meses, Virgínia devia apresentar um trabalho escrito para um curso de pós-graduação de sua especialidade. Várias vezes apresentara trabalhos em congressos, mas este, em particular, estava sendo muito difícil para ela. Os anteriores haviam sido sínteses ou comentários de pesquisa bibliográfica; o trabalho em questão, agora, tratava-se de uma crítica sobre a opinião de um autor.

Assim como Virgínia não tinha direito de mastigar, não podia criticar as idéias de outros. Para ela, opor-se significava agredir ou perder o afeto. Discriminar-se de um outro não era diferenciarse, mas auto-excluir-se. Diferença não significava originalidade, mas sim deficiência.

Quando estávamos trabalhando sobre sua dificuldade para questionar as idéias de outros, Virgínia comentou que nunca cozinhava, que sempre comprava comidas preparadas. Eu me detive neste tema. Começamos a analisar a semelhança de suas atitudes ante dois processos diferentes: o de preparar e escolher a comida e o de preparar uma aula ou escrever um texto. Preparar a comida implica uma antecipação, uma seleção, uma distância e um domínio em relação ao objeto a incorporar.

O ser humano não incorpora o alimento tal qual este se apresenta. A preparação implica um domínio, o contato com um poder de transformação que outorga o prazer de sentir-se autor, antes mesmo de incorporar o objeto.

Virgínia privava-se do prazer de sentir-se autora, tanto dos alimentos como dos conhecimentos a incorporar.

O ser humano alimenta seu corpo; o animal alimenta seu organismo.^) O corpo é imagem, significado, lembrança, recordação... As palavras, os temores, os desejos, os pensamentos, corporificam-se sobre o organismo, transformando-o em um corpo, para qual o alimento não só satisfaz uma necessidade biológica, mas permite esquematizar um modo de relação com seu meio. Creio que poderíamos pensar na alimentação dentro do "espaço transicional", descrito por Winnicott.(26)

À época, Virgínia estava se relacionando com um companheiro de trabalho que gostava de cozinhar. Certa vez, convidou-o à sua casa e ele se propôs a preparar o jantar. Virgínia comprou os ingredientes que ele pediu com antecedência, mas quando seu amigo começou a preparar a comida e pediu condimentos Virgínia teve que confessar que não tinha sal nem pimenta, e, a partir dessa falta, evidenciou-se que nunca cozinhava. Isto a deixou envergonhada, como se houvesse revelado o segredo de sua bulimia.

Este fato — não cozinhar — situou o segredo e o engano no presente. Virgínia era como aquele menino — seu pai — que fazia que comia e não comia, e depois devia tirar-vomitado a comida escondida e não digerida.

A análise desse episódio no trabalho psicopedagógico nos permitiu relacionar os processos a realizar antes de comer com os realizados antes de escrever e também descobrir como funcionava, em Virgínia, a inibição dos mesmos. Ela, além de não cozinhar, sequer

decidia, escolhia o que comer. Quando sentia fome, dirigia-se à rotisseria, olhava a comida e comprava. Então, propôs a si mesma o que chamou de "um exercício de autorização para escolher".

Começou propondo-se a decidir o que queria comer e ir buscar essa comida em particular. Transcorrido algum tempo, pôde autorizar-se a cozinhar. Também pôde terminar e apresentar, em um congresso, o trabalho escrito, que incluía uma crítica a idéias de outros autores. Como já mencionei, Virgínia escrevia sem dificuldade várias monografias, apresentando as idéias de outros autores, mas quando tinha que desenvolver um trabalho que implicasse um questionamento, a angústia a paralisava. Como a muitos de nós, não a haviam ensinado a escrever. Disseram que ela havia aprendido a escrever exitosamente, quando só registrava a palavra de outro.

Existe uma diferença entre registrar(27) e escrever. Todo escrever implica um registrar, mas nem todo registrar é escrever. O gravador registra a palavra do outro; o escritor escreve quando se autoriza a registrar sua própria palavra. O gravador copia, reproduz a palavra ouvida. Quem escreve, ainda quando reproduz a palavra do outro, escreve sempre a palavra escutada. O gravador reproduz sons e a impressora decodifica estes sons, assimilando-os a letras. A impressora imprime letras. Só o escritor escreve palavras, já que as palavras são expressões de um sentido, de uma significação que nenhuma máquina pode outorgar.

A escola, reforçando uma modalidade familiar, treinara Virgínia para registrar o escrito e pensado por outros. A significação de incorporar — roubar — construída desde sua estada no ventre materno, aparecia, então, confirmada pela escola.

A quantos de nós ensinaram realmente a escrever? Quantos professores tiveram a possibilidade de ressignificar este primeiro treinamento de registrar a palavra alheia para poder ensinar a escrever, isto é, a registrar a própria palavra, a imprimir o próprio pensamento?

Poder escrever, sentir prazer por ser autor, escolher, decidir, são ações que, em uma sociedade sexista, estão significadas como masculinas. Escrever foi, até bem pouco tempo, privilégio exclusivo de alguns homens. George Sand teve que ocultar seu nome feminino para poder publicar seus escritos e soror Juana Inês de Ia Cruz teve que escrever com seu próprio sangue aquele "Eu, a pior de todas", com o qual se desculpava pelo pecado de conhecer e escrever o que pensava.

Hoje não somos proibidas de escrever, mas estas proibições ficaram inscritas na forma de mandatos inconscientes que atuam antes de começarmos a escrever, a maioria das vezes como inibições. Virgínia mostrava a dramática sangrante destas cadeias que amordaçaram a criatividade e a autoria.

Corporeidade — Sexualidade — Vestimenta

Virgínia vivia sozinha, ganhava muito bem com seu trabalho, era linda, gostava de homens, mas não conseguia manter-guardar um par. Na maioria dos relacionamentos, ela havia funcionado na clandestinidade. Devia esconder-se por ser a outra. Em suas relações sexuais, evitava os beijos na boca por temor que descobrissem seus dentes postiços e não aceitava a luz por temor que descobrissem suas cicatrizes. Uma vez me contou: "Desfruto de tudo, menos quando ele me penetra." Aí também operava a culpa por incorporar.

Naquele momento, não trabalhei com Virgínia a relação entre a sexualidade e o conhecimento, quer dizer, a imbricação entre sua modalidade de aprendizagem e sua modalidade sexual. Atualmente, posso entender que apresentavam a mesma modalidade.

Na época, eu acreditava que a diferença entre psicanálise e psicope-dagogia estabelecia-se pelos temas a tratar, e não pela maneira de olhá-los e escutá-los e, portanto, de intervir. Presa a essa autocensura, não podia dar-me conta de que estávamos trabalhando com sua bulimia e também com sua sexualidade. Eu assinalava constantemente que ela deveria levar estes temas à sua analista. Virgínia — que tanto me ensinou — respondia que assim fazia, mas que a forma de trabalhá-los era totalmente diferente num lugar e noutro.

Tenho tentado explicar como a modalidade de relação com o objeto do conhecimento e a modalidade de relação com o objeto-alimento têm a mesma estrutura e movimentos semelhantes. Virgínia expulsava-vomi-tava as informações (com seus alunos em classe; comigo, no início do tratamento) do mesmo modo como provocava o vômito para expulsar a comida. Incorporava muitas informações e, logo, não podia guardá-las. Para usar, para criar, para proporcionar-se o prazer do domínio, para eleger o momento de entregá-las. Assim como não participava do processo de eleição e seleção da informação que queria receber (de tudo sabia um pouco), tampouco participava da escolha e seleção da comida que queria incorporar. Incorporava muita comida, mas não podia guardá-la; não servia para a saúde do seu corpo nem para proporcionar o prazer de sentir-se construtora da sua corporeidade.

A seguir, procuro estabelecer que também a modalidade de relação sexual e a modalidade de relação com o dinheiro assemelham-se à modalidade de aprendizagem.

Na minha experiência com psicopedagogos em tratamento psicope-dagógico, tenho podido analisar como em cada pessoa as quatro modalidades — de alimentação, de aprendizagem, de relação com o dinheiro e de relação sexual — são semelhantes. Esta semelhança baseia-se no fato de que, em todos os casos, o que opera são os esquemas de ação-significação referentes ao incorporar-entregar.

Virgínia dizia que queria vestir-se bem, mas não conseguia. Queixava-se de não comprar a roupa adequada para ela. "Não consigo um estilo que fique bem para mim, dizia. Eu vejo que outras mulheres têm um estilo de vestir de acordo com sua forma de ser e que lhes fica bem". Detivemo-nos neste tema, no qual eu via que se repetia o mesmo esquema de ação-significação que operava na alimentação. Perguntei-lhe como comprava suas roupas, enquanto pensava se não bastavam as cicatrizes, as extrações, os vômitos para expiar a culpa. Contou-me que quando ia caminhando e passava diante de uma vitrine, por exemplo, via uma blusa vermelha, comprava-a; chegava em sua casa e guardava-a no armário. Outro dia, via uma jaqueta verde que lhe agradava, comprava-a e a guardava. Quando tinha que sair, abria seu guarda-roupa, olhava a roupa que tinha e colocava uma; logo, olhava-se no espelho e se achava feia. Rechaçando a imagem recebida, saía rapidamente.

Assim como em relação à comida, Virgínia tratava seu corpo como se fosse um organismo, não permitindo-se o prazer de construir sua corporeidade; fazia o mesmo em relação à compra de sua roupa.

Enquanto humanos, não vestimos o organismo para resguardá-lo do frio; vestimos um corpo para reconstruir nossa corporeidade. Não tomamos o alimento como se apresenta, mas o escolhemos, selecionamos, transformamos, para depois o incorporarmos, já que o comer não é somente a satisfação da fome, mas também a satisfação da necessidade humana de ser autor de si mesmo.

Da mesma forma, nos vestimos não só para nos protegermos do frio, mas, fundamentalmente, para sermos autores da nossa corporeidade e dar-nos o prazer de domínio que isto implica.

Virgínia incorporava muita roupa, alimentos, informação e expulsava, vomitava a comida, os conhecimentos e o dinheiro com que comprava sua roupa. Aproximava-se de muitos homens e também os expulsava.

Modalidade de relação com o dinheiro e modalidade de aprendizagem

Transitando no segundo momento do tratamento,(28) Virgínia comentou que havia encontrado em seu guarda-roupa, escondida entre os lençóis, uma grande quantidade de dinheiro que ela não sabia que tinha e que já havia perdido seu valor, já que tempos atrás mudara o padrão monetário.

O dinheiro que ela havia ganho-incorporado em seu trabalho permanecia escondido por ela e para ela. Virgínia havia construído uma matriz inconsciente, na qual todo incorporar estava sancionado, penalizado. A partir de uma significação inconsciente similar podiam-se realizar outros movimentos diferentes e também sintomáticos: não guardar dinheiro; ganhá-lo e perdê-lo. Ou ainda, podia usar essa significação trazida da infância, ressignificando-a para usá-la criativamente. Quer dizer, poderia articular o pensamento autônomo com o desejo para questionar o valor do dinheiro e sua relação com o poder, constituindo-se em uma nova subjetividade na qual pudesse diferenciar o ser e o ter.

Frente ao dinheiro, Virgínia participava da mitologia a serviço da ordem sexista que relaciona a masculinidade com o uso do dinheiro e a feminilidade com o esconder. (29) Nela, este mito, além de formar parte da constituição da subjetividade — drama que compartilhava com a maioria dos homens e mulheres de sua geração em nossa cultura — era usado como material para seu esquema de ação-significação, no qual o receber é igual a roubar; o dar equívale a dar às escondidas e o transformar equipara-se ao transgredir culpógeno. Virgínia ganhava bem, mas não podia usar seu dinheiro, escolhendo e beneficiando-se do sadio prazer de domínio(30) que esse dinheiro podia dar-lhe como indicador social do seu trabalho. Muitas vezes, encontrava, entre seus livros ou entre suas roupas, dinheiro que ela mesma havia ocultado. Esta conduta não era motivada por temor de ser roubada. "Não sei por que não guardo todo dinheiro junto, na minha casa ou no banco. Não é porque tenha medo que uma empregada o roube, pois não a tenho".

Muitas vezes encontrava-se comprando objetos caros que havia gostado, para logo em sua casa decidir presenteá-los a alguém. Quando a pessoa beneficiada recebia o presente, surpreendia-se pela magnitude e o inesperado do obséquio, e não podia agradecer-lhe adequadamente. Virgínia ficava insatisfeita. Sentia-se privada do prazer de receber o reconhecimento do outro. "A primeira resposta que recebi de minha amiga, queixava-se ela, foi por que este presente, se não é meu aniversário e não há nenhum motivo?"

Quando freqüentava a escola primária, adoecia com facilidade, tendo que permanecer várias semanas na cama. Então, as companheiras a visitavam para levar-lhe as tarefas. "Sempre terminava explicando os temas para elas", queixava-se. Ao adoecer, Virgínia conseguia dois benefícios sintomáticos: por um lado, não tirava a comida-conhecimentos das colegas-irmão; por outro, conseguia colocar as companheiras em dívida com ela, porque recebiam mais do que lhe haviam trazido.

Atualmente, realizava um movimento semelhante com o dinheiro. Com sua modalidade de incorporar-entregar, colocava o outro em dívida, mesmo sem se propor a isso. No início do tratamento, transferia esta modalidade em sua relação comigo. Embora me dissesse que eu devia cobrar-lhe mais, eu escrevia minhas anotações desse período de trabalho com certo tom de mau-humor e frustração. "Em vez de cobrar de Virgínia, sinto que sou eu que deveria pagar pela grande informação cultural e científica que estou recebendo". Ela, com um aparente presente, conseguia colocar-me em situação de dívida. Só pôde modificar esta atitude quando se apropriou do direito de reclamar do que era seu, naquela sessão em que teve que esperar meia hora para ser atendida. Ali pôde registrar o sentimento de exclusão e identificar corretamente quem estava tirando de quem, embora

necessitando trazer o sintoma ao consultório (provocando-se o vômito no meu banheiro), para reclamar — com direito — que eu dava seu tempo para outros. Até este momento, Virgínia repetia comigo a matriz vincular em relação ao dar e ao receber, construída no vínculo com sua mãe e legalizada pelo lugar do pai.(31)

Nesta sessão, Virgínia conseguiu, na transferência, começar a mudar a repetição, identificando quem roubava quem e reclamar.

Fim do tratamento psicopedagógico

O trabalho psicopedagógico de Virgínia transcorreu ao longo de três anos. Ao fim desse tempo, se bem que continuassem "as lacunas" frente às perguntas de seus alunos — motivo da consulta inicial — decidimos que havia chegado o fim do tratamento.

Como chegamos a esta conclusão? Meus argumentos eram diferentes aos de minha paciente, mas complementavam-se. Ela via os processos através de seus efeitos, e eu só considerava os efeitos como uma consequência possível, mas não necessária, dos processos. Por esta razão não me preocupava que continuasse com as "lacunas", já que os processos que lhes davam lugar haviam sido modificados.

Virgínia considerava os seguintes aspectos:

- Havia conseguido escrever, questionando outros.
- Podia autorizar-se a opinar diferentemente.
- Consequia diferenciar suas idéias das de seu pai e discuti-las sem necessidade de brigar.
- Elegia e selecionava o que queria ler.
- Escolhia a comida e as roupas (antes de comprar, detinha-se para registrar sua necessidade e, logo, antecipava e imaginava como podia satisfazê-la).
- Sentia prazer em cozinhar e o fazia ainda sem receitas.
- Pôde "guardar" uma relação de casal e desfrutar dela.
- Conseguiu economizar dinheiro (autorizar-se a guardar) e comprar um apartamento com o fruto de seu trabalho. Para esta difícil transação comercial, buscou assessoramento especializado e tomou as decisões por si mesma.
- Permitiu-se consultar um médico clínico.
- Pôde contar ao seu noivo os "segredos" temidos (dentadura, cicatrizes, vômitos), e pôde escutar dele a raiva e o amor.
- Não precisou mais do vômito bulímico.

Minha decisão de propor o fim do tratamento psicopedagógico baseava-se, fundamentalmente, na análise do transcorrer do vínculo transferencial, levando em conta o diferente lugar a partir do qual falava e eu escutava.

Assim, quando eu me situava como aprendente, já não me inibia e podia entender e entendê-la. E quando ela se situava como ensinante, conseguia exercer a autoria de pensamento.

Sua modalidade de aprendizagem-ensinagem (a partir de sua res-significação na transferência) havia se liberado das principais armadilhas: como ensinante, já não "vomitava" informações durante as sessões; podia perguntar-se, perguntar-me e dar espaço à inclusão de minha pergunta. Eu, como aprendente, podia pensar no que ela falava; e como aprendente, Virgínia havia reconstruído o espaço transicional necessário para autorizar-se a pensar.

Levando em conta todas essas mudanças estruturais, podia esperar que desapareceriam — por desnecessárias — "as lacunas" frente às perguntas de seus alunos, que eram efeito de uma modalidade de ensinagem exibicionista, repetitiva, construída para

evitar o contato com a angústia e produto de mandatos recebidos para que exibisse sua possibilidade de pensar. Assim foi. Depois de um ano, Virgínia telefonou-me e relatou que podia dar aula com tranqüilidade, sem angústia frente às perguntas, construindo com seus alunos as respostas e sentindo prazer em ensinar.

Notas de referência

1. Muito se tem escrito sobre a situação terapêutica na qual a paciente busca em sua terapeuta alguém que lhe diga que é mulher. Em sua maioria, os autores coincidem (Perrier, F., 1979; Israel, L., 1985) de que se trata de pacientes histéricas que buscam, num vínculo identificatório com outra mulher, uma resposta para esta pergunta. Entendemos que a pergunta sobre o que é ser mulher excede o campo psicopedagógico e que obedece melhor a um transtorno cultural na qual esta pergunta ou não tem a resposta, ou as respostas — por exemplo, "ser mulher é ser mãe ou ser puta" — não satisfazem ao interrogante. Este fica assim encapsulado dentro dos limites da enfermidade mental, como no quadro psicopatológico denominado histeria. (Mabel Burin, ob.cit.)

2. Tal vazio, em mim, representava insatisfação e nela, aborrecimento.

3. Este fenômeno, onde a modalidade de aprendizagem do paciente "translada-se" ou transfere-se para o terapeuta, observei também supervisionando: ao comentar a história de seu paciente, uma psicopedagoga pode mostrar-se inibida cognitiva ou sintomaticamente, em ressonância com a modalidade daquele.

4. Mais adiante, no presente capítulo, é esclarecido o conceito de modalidade de aprendizagem e de modalidade de ensinagem.

5. Os pais, ou as figuras adultas que estão encarregadas do cuidado da criança, funcionam, através de sua modalidade de ensinagem, como um filtro, um amplificador, um mediatizador da realidade.

6. Admiração, ou seja, um olhar que supõe a adesão completa do contemplador. Este encantamento se dá na certeza, uma vez que não admite explicação, pois toda explicação ou significação remete a outra instância, enquanto que o objeto de admiração se esgota na admiração que se produz. Sara Pain. A gênese do inconsciente. A função da ignorância II. Porto Alegre, Artes Médicas, 1988.

7. Literalmente, o termo bulimia deriva do vocábulo que designa em grego "boi" e "fome". Quer dizer, refere-se a uma "fome de boi". É interessante pensar que o boi é um touro castrado. Isto é, a fome de boi é uma fome muito grande, porque este ser foi castrado.

O DSM-III (1980) descreve assim a bulimia: pauta de alimentação consistente na ingestão episódica de alimentos de forma furtiva e descontrolada, vômitos auto-induzidos, abuso de laxantes e dietas restritivas, ânimo deprimido e sentimentos de autodepreciação após às ingestões compulsivas. A "bulimarexia" é um transtorno na alimentação, freqüente em mulheres, caracterizado por episódios alternados de alimentação e dieta estrita, acompanhados de baixa auto-estima, desvalorização da imagem corporal e medo de rechaço nas relações heterossexuais. Ressalta-se o fato de que incidem fatores de ordem socioculturais na definição do papel feminino e na "luta por obter uma imagem feminina perfeita, através da qual as mulheres entregam a outros seu poder de autodefinição."

Em uma série de estatísticas realizadas nos EUA e citadas no livro Transtornos da alimentação, de Sherman C. Feinstein (Nueva Vision), consigna-se uma freqüência de 10 a 20% de mulheres bulímicas em escolas secundárias e universitárias.

8. "Sexismo: desvalorização de um gênero sexual em relação a outro.

9. Esquema de ação-significação: Em La inteligência atrapada, ob. cit., cap. X, eu

falava de esquemas de ação subjacentes; já na tradução para o português (A inteligência aprisionada) inclui o termo "esquemas de ação-significação" para fazer referência a um modelo operacional de significações inconscientes.

10. Ver A inteligência aprisionada, ob. cit.

11. Seria necessário aprofundar as diferenças específicas entre um adulto provedor mulher e um adulto provedor homem.

12. Os pais, ou as figuras adultas que estão encarregados da criança na primeira infância, através de sua modalidade de ensinagem, mediatizam a incorporação-apropriação da realidade.

13. Posteriormente, desenvolvi uma análise das significações inconscientes do aprender, na qual se percebe a relação culpógena entre aprender e roubar, estabelecida por alguns sujeitos com problemas de aprendizagem. Ver A inteligência aprisionada, ob. cit.

14. Ver capítulo 8: A Agressividade e a Aprendizagem.

15. Chamo "inibição transferencial" essa repetição, no vínculo psicopedagogo-aprendente x paciente ensinante, da modalidade de ensinagem exibicionista, aprendente inibido.

16. Diferencio saber de conhecer e aprender. Defino a aprendizagem como a capacidade de incorporar-transformar-mastigar-digerir-metabolizar o conhecimento do outro, através do saber pessoal.

17. As cenas recordadas sempre remetem a estruturas operacionais de significação.

18. Pensar em cenas: conceito utilizado por Pavlovsky e Kesselman para fazer referência a um modo de escuta e de leitura do discurso do paciente. Quando escuto, tento, como um cineasta, construir ou reconstruir cenicamente as palavras escutadas. A articulação entre a imagem e a palavra vai-se alinhando com sua coerência e suas fraturas. Sua palavra, minha palavra, estabelecem a distância necessária; suas imagens, minhas imagens, nos aproximam, nos entrelaçam e eu me sinto partícipe daquela dramática.

19. É necessário diferenciar a agressão da agressividade, e a hostilidade do desejo hostil. Quando a mãe, o pai e os professores das etapas iniciais, têm a possibilidade de jogar com a agressividade da criança, dando espaço para o surgimento do "desejo hostil" é improvável que se instale a agressão e/ou a hostilidade. Ver cap. 8: A Agressividade e a Aprendizagem.

20. Não estou pretendendo equiparar estes três lugares; entretanto, nos três há, em maior ou menor grau, transferência de aspectos ensinantes-aprendentes.

21. Estabeleço uma diferença entre guardar, ocultar e esconder, que considero importante desde o ponto de vista da aprendizagem. O esconder e o ocultar são diferentes formas de guardar com culpa, enquanto que o guardar não implica culpa. (A inteligência aprisionada, ob. cit.)

22. Ver cap. 8 sobre Agressividade e Aprendizagem.

23. Idem.

24. Refiro-me à família que eu estava atendendo e que discutia enquanto ela estava na sala de espera.

25. Seguindo Sara Pain, eu estabeleço uma diferença entre organismo e corpo. Ver A inteligência aprisionada, ob. cit., cap. III e fV, e o apêndice da presente obra.

26. Winnicott é um psicanalista que aporou idéias tais como: "espaço transicional", "de confiança", "espaço lúdico e de criatividade", resultando imprescindíveis para o trabalho psicopedagógico. Ver A inteligência aprisionada, ob. cit., cap. XII.

27. Ver cap. 9 desta obra.

28. Considero que no tratamento psicopedagógico pode-se observar três momentos paradigmáticos pelos três momentos do "Fort-Da".

29. Clara Coria. El sexo oculto del dinero.

30. Existe uma grande diferença, quem sabe até uma oposição, entre prazer de domínio e dominação, no seu sentido sociológico.

31. Quando Virgínia nasceu, sua mãe amamentava seu irmão de um ano. Durante um tempo, a mãe tentou continuar a lactância com os dois filhos, colocando Virgínia

102

num seio e o irmão no outro. Podemos supor que o filho maior já tinha dentes e isto machucava o seio materno. No entanto, as palavras escutadas por Virgínia em sua infância foram: "Tiraste o leite de teu irmão. Tu me causavas dor e não pude dar de mamar a nenhum dos dois. Foi necessário que a figura paterna aparecesse nomeada e trabalhada (cena do pai com a bolsa de couro) para que ela pudesse conectar-se com uma cena semelhante à do dentista, porém mais originária: aquela da lactância com seu irmão, dando palavras aos sentimentos não nomeados daquela menina. "Eu não sou a que está mordendo e machucando. Eu não estou tirando nada de ninguém. Tu tens a obrigação de alimentar-me — dar-me".

TERCEIRA PARTE

TRABALHANDO PSICOPEDAGOGICAMENTE ALGUMAS QUESTÕES PEDAGÓGICAS

Não se terá conseguido que gestássemos uma consciência do impossível e do inalcançável, que intercepta e condiciona nosso potencial desejante?

Eva Giberti

O desafio de pensar por conta própria: esta é a aventura intelectual nesta década de vertiginosidade e de vazio pôs-moderno. O fim das Catedrais de Sentido, dos Sujeitos Transcendentais e as Políticas Teoteleológicas põem na ordem do dia a necessidade de uma ética da verdade capaz de reivindicar a Liberdade...

Estamos aqui, convidando-os... afazer da vida algo que valha a pena...

Fernando Urribarri

CAPÍTULO 8

A queixa da professora

A queixa como lubrificante da máquina inibitória do pensamento

Nós, os seres humanos, recorremos muitas vezes à queixa, esse lamento impotente que confirma e reproduz um lugar de dependência. Trabalhando em escolas em diferentes lugares e espaços,(!) tenho observado como muitas professoras usam a queixa para descrever ou para fazer uma suposta análise de sua realidade.

Neste capítulo nos perguntamos sobre a função da queixa na boca das professoras e o uso que o sistema educativo faz da mesma. Seria interessante também pensar que lugar ocupa "o queixar-se" na constituição da subjetividade feminina em nossa cultura e por que as professoras caem tão facilmente na armadilha. A armadilha consiste na crença

equivocada de que se está usando o juízo crítico, de que se está pensando ou analisando uma situação, quando somente se está convalidando. O juízo crítico, o pensar implicam, necessariamente, uma transformação no mundo interno que, segundo como se operacionalize, pode gerar uma transformação maior ou menor no mundo externo. A queixa, pelo contrário, imobiliza.

Em meu trabalho como psicopedagoga com famílias de classes média e alta, tenho observado também que a queixa é comumente empregada pelas mães das crianças que chegam à consulta e que, ao contrário, não é um modo prioritariamente utilizado pelos pais ou os filhos.

Os pais usam, com mais frequência, o silêncio, a acusação (dirigida aos seus filhos, à sua esposa, ao colégio), ou um discurso supostamente válido, que dá conta de uma explicação dos problemas.

Os filhos adolescentes, sejam homens ou mulheres, também não recorrem à queixa; a maioria acusa ou questiona. Além disso, observo uma diferença entre o uso que fazem da queixa as mulheres da classe média e alta, e as mulheres (também mães de filhos com problemas de aprendizagem) atendidas em hospitais públicos e que participam em grupos quinzenais de mães.(3)

No primeiro caso, há o que chamo de "queixa-lamento", enquanto que, no segundo, trata-se de uma "queixa-reclamo". A queixa-lamento pode construir-se com fases similares às da queixa-reclamo. A diferença está no tom e na resposta que demandam e/ou esperam daquele que escuta. Quem escuta uma queixa-lamento é chamado somente a con-doer-se e é difícil que, a partir do enunciado, possa pensar. Isto é, a queixa -lamento inibe o pensar. A carga saudável de agressividade (necessária para pensar) degrada-se e aparece como lamento.

Na queixa-reclamação já há um manejo diferente. Refiro-me ao que Mabel Burin chama de "desejo hostil", (4) pois tanto quem a enuncia quanto quem a escuta pode chegar mais facilmente a uma reflexão crítica.

Nas mulheres integrantes dos grupos de mães mencionados, a queixa funciona como uma acusação dirigida a alguém e como uma reclamação que espera daquele que escuta a entrega de uma solução, mais do que compartilhar o entendimento do problema. As queixas estão dirigidas, principalmente, aos seus maridos ou aos seus filhos com problemas. A partir deste tipo de queixa, pode-se trabalhar e conseguir a emergência do "desejo diferenciador", (5) cuja constituição facilita a produção de novos desejos.

Assim, em tais grupos, as mães, nos primeiros dias, apresentam-se com "a mãe de...", nomeando-se, entre si, da mesma maneira. Em um segundo e breve momento passam a ser a "Senhora de..." até chegarem a ser "Teresa", "Susana" ou "Matilde".

A queixa-lamento somente aparecia na primeira fase. Na segunda, surgiam queixas-reclamo e, na terceira, a queixa tendia a desaparecer para dar lugar ao juízo crítico, próprio da autonomia.

A queixa-lamento funciona como lubrificante da máquina inibidora do pensamento. É lógico, então, que na medida em que as mulheres se reconheçam somente em função de outros (seus filhos ou seus maridos), lhes seja difícil chegar à crítica, capaz de posicioná-las no lugar de transformadoras de si mesmas e das coisas que as rodeiam.

Neste sentido, temos que levar em conta o valor do grupo de pares como possibilitador.(6) O isolamento da mulher no âmbito doméstico, incluída em um sistema que a obriga a considerar o trabalho doméstico como não produtivo,(7) favorece a autodesvalorização e a necessidade de con-doer-se de sua má-sorte" e de sua

"incapacidade". O grupo de pares permite esta saída da solidão patogenizante.

Quero mencionar aqui — o que será motivo de análise em um texto posterior — como as psicopedagogas utilizam a queixa, em grupos de tratamento psicopedagógico. Nelas, a queixa-lamento, na maioria dos casos, dirige-se às oportunidades profissionais e, às vezes, à profissão psicopedagógica, em particular. Quando as escuto falar da psicopedagogia, muitas vezes penso que estão referindo-se a sua imagem interna do que é uma mulher, "gênero-desvalorizado". Às vezes, também dirigem este tipo de queixa ao marido. E, em relação às suas próprias mães e irmãs maiores, utilizam mais a queixa-reclamo ou a "hostilidade" (Mabel Burin).(8) Os pais, em geral, estão idealizados ou indiferenciados de suas esposas e apresentados como um bloco; "meus pais". Nunca escutei de minhas pacientes psicopedagogas queixas dirigidas aos seus filhos ou filhas enquanto crianças, mas as ouço em relação aos seus filhos e filhas adolescentes.

Coincido com Esther Moncarz que analisa a queixa como "uma forma de contraviolência que algumas mulheres exercem cotidianamente, frente à dificuldade de achar modos alternativos que lhes permitam modificar condições de vida opressivas."(9)

Por que e para que as professoras se queixam?

Creio que a queixa das professoras, enquanto funciona como lubrificante da máquina inibitória do pensamento, é favorecida e, às vezes, até promovida, pela própria instituição educativa.

Na medida em que, como mulheres ensinantes, conseguirmos reconhecer e analisar este "sintoma", poderemos encontrar soluções alternativas.

No trabalho de Esther Moncarz, achei interessante o fato de que, para considerar a função da queixa na mulher, imediatamente ela a relaciona com o trabalho doméstico.

Pretendo, então, a fim de analisar a queixa das professoras, pensar na similitude entre o trabalho doméstico e o trabalho docente feita pela ideologia tradicional.

O trabalho doméstico é visto como inerente à natureza das mulheres; as mulheres estão naturalmente destinadas ao "cuidado" das crianças, e dentro deste cuidado entraria a tarefa de educá-las. Ao considerá-lo de tal modo, lhe é tirado o valor de trabalho produtivo, desvalorizando a tarefa em si, e a quem a exerce.

Por sua vez, as professoras trabalham com crianças e, assim, como desqualifica-se a criança (ou se a endeusa, como outra forma de desqualificação) também desvaloriza-se quem trabalha com elas.

O mesmo ocorre com os pediatras em relação aos médicos, com os psicanalistas infantis em relação aos psicanalistas de adultos, sendo que é mais difícil e complexo, e requer maior preparação teórico-prática, trabalhar com crianças do que com adultos. Inclusive transferencialmente é mais complexo. Por essa razão, Françoise Dolto diz que só deveria trabalhar analiticamente com crianças quem já trabalhou com adultos.

A tarefa docente suporta uma sobrecarga depreciativa. Por um lado, por ser uma tarefa considerada dirigida principalmente às crianças, desqualifica-se a quem a exerce. Deleuze(10) diz que "não só os prisioneiros são tratados como crianças, mas as crianças são tratadas como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é sua. Neste sentido, é que as escolas são um pouco prisões..."

Penso que não só as crianças sofrem a infantilização, também os professores a padecem, pois são usados pelo sistema como agentes mantenedores da infantilização do espaço educativo.

Por outro lado, ao considerar o "cuidado" das crianças e sua educação como inerentes à "natureza" feminina, o trabalho docente passa por um esvaziamento. Tal

situação o transforma em uma atividade não me-diatizada, não criativa, não rentável, não produtiva e até invisível, como uma extensão do trabalho doméstico.

Sem dúvida, conhecer os atravessamentos ideológicos que suportam nossa tarefa nos dá a possibilidade de nos autorizarmos a mudar nossa realidade e de nos atrevermos a mudar nossa maneira de nos inserir na mesma, isto é, a pensar com autonomia. Diz respeito a não continuar contando a história a partir do lugar de outro — trata-se de começar a escrever nossa própria história.

O problema não está no que os outros fizeram de mim, mas sim no que eu faço com que os outros fizeram de mim. Creio que Sartre diz algo parecido.

Para muitos professores, "a queixa constitui uma transação, através da qual denunciam seu mal-estar. Ao mesmo tempo, confirmam o status quo com suas posturas resignadas, assegurando, assim, que nada muda.(11)

É interessante assinalar a forma com que os grupos de trabalho com professoras que venho coordenando em Buenos Aires e Porto Alegre, ao sair da queixa inicial, podem começar a exercer um juízo crítico, podem começar a pensar, a refletir, a dar espaço às perguntas, a suportar o vazio momentâneo da ausência de respostas, sem cair na facilidade das supostas explicações rápidas que as queixas implicam. Por exemplo, uma das queixas pode ser: "Os governos não se interessam pela Educação". Esta frase, como qualquer queixa, com uma máscara de aparente questionamento, está convalidando a situação, ao tomá-la como irreversível. Do mesmo modo que se diria "depois do dia vem a noite", não há mais remédio.

Nos grupos citados, a partir de jogos e cenas psicodramáticas, as professoras podem mediatizar e analisar sua participação na tarefa desde um lugar de terceiro. A grande maioria expressa, então, um fato que, inicialmente, pode parecer doloroso, mas cujo descobrimento é, por si, mola para a mudança. Este fato refere-se à tarefa da reprodução ideológica que realizam (às vezes, sem se darem conta) em sua atividade docente diária, na qual, simultaneamente, padecem uma submissão e desvalorização, a legalizam e a reproduzem em si mesmas e em seus alunos.

Poderia aborrecer-se quem tem acesa a imaginação e não deixa que nenhum vento a apague?

É interessante observar que os professores se queixam e os alunos se aborrecem. Se observássemos esta cena por um outro ângulo, poderíamos dizer que os alunos se queixam e os professores se aborrecem?

A queixa e o aborrecimento que funcionam com lubrificantes para manter a máquina paralisante geram inibição cognitiva reativa e mantém a inibição reativa estrutural.(12)

Aburrir é um verbo da língua castelhana, cuja forma pronominal [aburrirse) é de difícil tradução para outros idiomas.(13) Aburrimiento tem a ver com apatia, indiferença, mas é pior que isso. A indiferença implica baixar a cortina, fechar-se frente a algo que não interessa, mas o aburrimiento é o fechar-se para nossa própria máquina desejante. É ignorar a possibilidade "de estar a sós" e de começar a imaginar e a pensar nesse estar a sós. Aburrirse é acreditar-se vazio, é negar-se a imaginar e começar a pensar a partir daí. Aburrirse, jogando com o castelhano, eu diria que é "fazer-se burro". Aborrecer seria, em português, depreciar-se, cansar-se de si mesmo.

Nota:

Mantivemos o título no original para evidenciar o que a autora diz a seguir sobre a

dificuldade de tradução. No texto, usamos o termo aborrecer-se, aborrecimento. Na verdade, o sentido dado pela autora é mais um neologismo. Em nossa língua, pode-se também buscar uma aproximação com o termo amuar, cujo significado é "o que se afasta, desgostoso; guardar-se, entesourar-se, enfastiar-se. Ou, ainda, "emburrar-se".

Fim da nota.

Apagar a "máquina desejan-te-pensante".

Eduardo Pavlovsky disse que, na época de Freud, o que estava mais reprimido era a sexualidade, e em nossa época o que mais se reprime é a imaginação. A imaginação é subversiva. Poderia aborrecer-se quem tem acesa a imaginação e cuida para que nenhum vento a apague?

"A fadiga entontece", diz Raul Cela, e eu penso que é o aburrimiento que entontece. E segue Cela: "Os saberes abandonam o movimento de aprender, este caminho é igual ao anterior. Aquilo que foi transitado, a sola que se gasta em lugar de ser referência, marca, converte-se em caminho. Começa-se a caminhar no fio do auto-engano. As marcas do passado transitam-se como o verdadeiro caminho".(14)

Enrique Mariscal(15) diz que o aborrecimento é uma das "expressões de mau trato; como vivemos numa cultura do mau trato, pareceria que o aborrecer-se é normal, e onde há aborrecimento há uma sensação de desconexão, de um vazio, de buraco, e, como este buraco se faz intolerável, chega alguém com algum produto da indústria do entretenimento montada justamente para escapar do vazio".

Às vezes, algo similar ao citado acontece aos bons professores, quando, procurando formas com que seus alunos não se aborream, buscam "motivar", entretê-los com algum elemento técnico. No entanto, o entusiasmo por aprender não tem à ver com estas artimanhas, mas sim com poder despertar a capacidade de assombro, enferrujada pelo aborrecimento e interdita pela queixa. Quando a criança termina esta tarefa, organizada para que não se aborrea, voltará com a sensação de vazio e a queixar-se de aborrecimento, assim como seu professor voltará a aborrecer-se de queixar-se.

A queixa promove, em quem a faz, a permanência, e até o fortalecimento, da situação que a origina. De qualquer maneira, o aborrecimento gera mais aborrecimento.

Assim, por exemplo, para ensinar a uma criança por que a lua não cai, nada se consegue montando um fantástico espetáculo se não se indaga quais são suas teorias a respeito. É aí onde está a usina que permite à criança continuar perguntando mais além de minha presença e de minha demanda. Além do mais, como poderia o ensinante conectar-se com o aprendente, com sua capacidade de assombro e de perguntas, se ele mesmo tem essas potencialidades adormecidas? Como meus alunos poderiam aprender se eu já deixei de perguntar-me por que a lua não cai e, o que é pior ainda, se já deixei de assombrar-me e de investigar?

A queixa como vômito

Virgínia, minha paciente bulímica, expulsava a comida ingerida por não autorizar-se a apropriar-se prazerosamente. Por meio de seu corpo (proibidamente sexuado), do alimento que a embelezaria, denunciou dramaticamente uma modalidade que muitos ensinantes e muitas mulheres utilizamos também, mesmo que de maneira diferente, através do uso da queixa.

Penso que a queixa é uma maneira de expulsar a violência que não se pode engolir.

Virgínia escolheu-me como terapeuta por conhecer-me como estudiosa e participante dos movimentos chamados, naquela época, de liberação da mulher. Este tipo

de escolha foi adequado, já que o trabalho realizado através da minha escuta não-sexista(16) permitiu-lhe "expulsar" o que lhe haviam ensinado a atribuir como inferioridade inerente à mulher.

Virgínia pôde expulsar de um modo diferente o vômito bulímico; aprendeu a usar sua "capacidade expulsante" e a investir prazerosamente no ato de "desatribuir", criando um juízo ativo, já não necessitando expulsar sintomaticamente através do vômito.

Para deixar de vomitar, teve que conectar-se com seu direito de possuir, de apropriar-se do alimento, mas, ao mesmo tempo, pôde relacionar-se com a possibilidade de eleger os alimentos de que gostava ou não; a partir daí pôde começar a prepará-los e a não comê-los tal qual se apresentavam.

Assim, as professoras não conseguirão deixar de queixar-se, anulando a queixa, se não conectarem-se com seu direito de eleger, com seu desejo hostil, buscando um caminho diferente ao da hostilidade.

Desativar a queixa e o aborrecimento para ativar a capacidade de perguntar

Se as crianças conseguissem fazer ouvir seus protestos em uma escola de párvulos, ou inclusive simplesmente suas perguntas, isso bastaria para provocar uma explosão no conjunto do sistema de ensino.

Se as professoras escutassem seus próprios protestos, ou inclusive simplesmente deixassem espaço e valorizassem suas próprias perguntas, isso bastaria para provocar um estalo na armadura do sistema educativo.

Alícia Fernández

A queixa-lamento da dona-de-casa é uma transação através da qual, por um lado, denuncia um mal-estar e, por outro, confirma, através de uma postura resignada, que nada muda. Do mesmo modo, a queixa da professora pode ser uma transação, isto é, um sintoma que denuncia um aborrecimento e que, ao mesmo tempo, assegura que tudo siga tal como está. A queixa enuncia uma injustiça, mas ao apagar a máquina desejante-imaginativa-pensante, abona a continuidade da injustiça, seja considerando-a própria da natureza da situação ou fora do alcance de nossa intervenção.

"A partir de nossa perspectiva, existem dois destinos possíveis para as queixas das mulheres:

a) utilizar a queixa para estereotipar-se nesta expressão de hostilidade, oscilando entre a reivindicação paranóide e a auto-reprovação melancólica, como duas caras da mesma moeda [...]

b) a queixa pode dar possibilidade à [...] constituição do juízo crítico. Mediante este pensamento, é possível, para as mulheres, transformar estes juízos pré-reflexivos, pré-críticos, identifica-tórios, em forma de juízos reflexivos, críticos, diferenciadores, que possibilitem o questionamento e a redefinição de sua identidade. Isto favorece à constituição de outros 'ideais pós-convencionais', alternativos aos que a cultura oferece".(17)

A partir da minha experiência como psicopedagoga, penso e digo que, para dar lugar ao chamado juízo crítico, é necessário abrir o espaço da pergunta. Inclusive as ciências chamadas exatas já estão saindo do engano da certeza e valorizando o lugar da pergunta na construção do conhecimento. Quanto ainda devemos valorizar este espaço de aprendizagem que não é outra coisa que incorporar, transformando o conhecimento construído ao saber pessoal!

O físico Jorge Wagenberg(18) diz que "a história das ciências é a história das perguntas e não das respostas. O que importa são as perguntas, e não as respostas, o perigo

está em pensar que há uma teoria e que vou enchendo os buracos. Faço uma pergunta e até que a responda, o que faço é pura rotina."

Como se abre o espaço de onde surgem as perguntas?

Acho que esse terreno fértil para que as perguntas apareçam, pode ser encontrado desativando o aborrecimento e a queixa; e este trabalho só pode ser feito simultaneamente com outro, que consiste em aprender e valorizar o delicioso e perigoso gosto da dúvida, correndo o risco de sair da certeza e utilizando a máquina desejante-imaginativa-pensante que também nos permite selecionar e eleger.

Notas de referência

1) Os lugares a que faço referência são: cidade de Buenos Aires e Grande Buenos Aires (Argentina) e Porto Alegre (Brasil). As circunstâncias em que recebi as queixas são: no marco do Diagnóstico Interdisciplinar Familiar de Aprendizagem em uma Jornada (DIFAJ), em hospitais públicos, e na clínica privada, em oficinas com professores, em grupos de mães de crianças com problemas de aprendizagem, em grupos de tratamento psicopedagógico para psicopedagogos.

2) Em relação ao uso da queixa, pode intervir pelo menos duas variáveis: a) pertencer a um setor carente ou não carente do ponto de vista sócio-econômico. b) o fato de pertencer ou não a um grupo de mulheres.)

3 Em nossa modalidade de abordagem psicopedagógica implementada em vários hospitais públicos que atendem a uma população carente incluímos os grupos de mães. Depois de várias tentativas de reunir os casais de pais e frente às reiteradas ausências dos genitores homens, nos vimos obrigados a reunir somente as mães. Esta situação de desigualdade, que tem a ver com a ideologia patriarcal, nos levou a uma situação da qual devíamos dar conta. Explicitamente convidamos a partir daí somente as mães, mas para trabalhar com uma modalidade similar a utilizada nos "grupos de reflexão de mulheres": trabalhar para que as integrantes se assumam como sujeitos autônomos e, saindo da dependência, possam transformar o grupo familiar gestador de problemas de aprendizagem estruturados e visíveis nos filhos e reativos e invisíveis nas mães. Coincidiu com os resultados das "Sextas Jornadas Multidisciplinares: Mulher e Saúde" do Centro de Estudos da Mulher, Buenos Aires, 1984, que afirma: "Os programas de prevenção e promoção da saúde mental das mulheres devem incluir ações e estratégias para que estas desenvolvam sua consciência de gênero e analisem os determinantes sociais e culturais que condicionam sua situação na sociedade."

4) "Mabel Burin diferencia a "hostilidade"— caminho patogênico de um desejo hostil abortado — da emergência de um "desejo hostil" necessário para expressar um desejo crítico e para a atividade de um desejo autônomo. (Ver também nota 8)

(5) Ver capítulo 8.

6) No grupo, ao encontrar-se pela primeira vez entre pares que a escutam (e segundo o tipo de coordenação), cada mulher vê-se refletida na outra, e pode deixar de considerar-se a si mesma somente como mãe ou como o produto de fatores intra-psíquicos ou do destino, para encontrar outras determinações sociais que dão conta da condição feminina.

7) No Censo Nacional de População e Moradia (1980) do Instituto Nacional de Estatísticas e Censos, considera-se que, na Argentina, sobre um total de 10.228.771 mulheres maiores de 14 anos, 7.437.007 são economicamente não-ativas, de acordo com a seguinte distribuição:

Aposentadas e pensionistas 852.623, Estudantes 799.475

Donas-de-casa 5.401.821 (!) Outras situações 491.088

8) Utilizo o termo "hostilidade" no sentido explicitado por Mabel Burin: "Um aspecto complexo resultante de um estado de frustração a uma necessidade, que provoca movimentos de descarga para a tensão insatisfeita, sob a forma de expressões emocionais (cólera ou ressentimento, por exemplo). [...] ou de sua busca de descarga mediante representações no corpo (por exemplo, fazer uma investitura de órgão) [...] a hostilidade busca sua descarga de diferentes formas; o desejo hostil, pelo contrário, provoca novas cargas libidinais, reinveste em representações e promove novas buscas de objetos libidinais ao aparelho psíquico".

9. Mabel Burin, ob.cit.

10. Michel Foucault, *Un diálogo sobre el poder*. Buenos Aires, Mansa Editorial 1990.

11. Esther Moncarz refere-se com estas palavras às mulheres em geral.

12. Por "inibição reativa" entendo uma modalidade que se caracteriza por evitar pensar. Esta evitação pode ser reativa, como defesa momentânea, ou seletiva, frente a determinados fatos ou circunstâncias angustiantes. Também pode ser estrutural, quando a modalidade de aprendizagem hipoassimilativa-hipoacomodativa já está instalada.

13. Aburrir, etimologicamente, significa "horrorizar" e equívale a "molestar", "incomodar", "fastidiar", "cansar". Em português, assemelha-se a "aborrecer". Em inglês, a "detestar" ou "abandonar" (to detest ou to abandon). Em francês, a "endurecer a expressão" (defacer). Em italiano, a "odiar" (odiare).

14. Raul Cela, *Ei espacio institucional* Buenos Aires, Lugar Editorial, 1991, preâmbulo.

15. Mariscail é consultor da Organização Mundial da Saúde. A citação foi retirada de uma entrevista coletiva, publicada no jornal argentino Clarin, em janeiro de 1992.

16. As terapeutas mulheres são, às vezes, as mais ardentes proporcionadoras do submetimento de um gênero sexual por outro. Várias psicanalistas mulheres (Ana Maria Fernández, Gloria Bonder, Mabel Burin, Eva Giberti, Lucy Irigaray) têm estudado a importância da ideologia sexista da terapeuta, assim como o pertencimento ao gênero feminino. Burin assinala que a terapeuta pode configurar-se como objeto transicional e servir à paciente de suporte da identidade de gênero, no difícil processo de discriminar-se e confrontar-se com sua mãe e de elaborar seu próprio modelo de mulher.

17. Mabel Burin, ob.cit.

18. Entrevista com Ricardo Klris, jornal argentino Clarin, 17-05-90.

que aguardam cada criança...
Urta o bebê bate no seio de sua mãe; e ela, complacente, constata que seu bebê está vivo e batendo, por mais que lhe doa, e não permita que a machuque por gosto.

Dois: o bebê bate no seio de sua mãe, mas esta mãe tem a idéia fixa de que um golpe no seio produz câncer; reage desaprovando a batida, com o qual anula tudo o que ela possa significar para o bebê.

Este se encontrou com uma atitude moralista, e não poderá explorar o bater como modo de colocar o mundo onde deve estar, ou seja, fora.

Winnicott

CAPÍTULO 8

A agressividade e a aprendizagem

Pensar a agressividade desde o lugar de aluna, professora, mulher e psicopedagoga.

Tenho sido aluna e professora, sou mulher e psicopedagoga. A partir destes quatro lugares, vou refletir sobre as relações entre a aprendizagem e a agressividade.

Como aluna vivi a experiência de ter sido agredida, de não ser respeitada, nem entendida ou escutada em minha originalidade. Experimentei também o ser violentada por mandatos — emitidos por algumas professoras que significavam o ser "boa aluna" com ser submissa, obediente, caprichosa e estudiosa — e pela transmissão dissimulada de significações nos livros que me ensinaram a ler apenas e sempre que "minha mãe me ama e me mima" e apenas e sempre que "meu pai sai só". Nesses livros, junto com a alegria de aprender a ler, tinha que engolir sem pensar que as "Emas põem a mesa" e que os "Pepes jogam bola, correm e trabalham". Essa violência dirigia-se não somente contra as "Emas", que nunca encontravam mulheres que saíssem só, que trabalhassem ou que corressem, mas também contra os "Pepes", que nunca encontravam homens que amassem, mimassem ou pusessem a mesa.

Durante muito tempo submeti-me a tais mandatos e até consegui ser a melhor aluna das escolas pelas quais passei. Logo pude ver à custa de que cerceamentos, anulações e sofrimentos em minha própria criatividade aquilo aconteceu. Tive que realizar (e continuo realizando) um trabalho de expulsão!¹ desses mandatos, tarefa para a qual se necessita de um quantum de agressividade sadia.

Os mandatos não são ordens, não se enunciam de maneira explícita e menos ainda agressiva. Não precisam disso, pois sua função é justamente mascarar a agressão patógena para confundir; para que pareça que sou eu quem desejo e penso aquilo que o outro está desejando e pensando para mim, para que eu creia que seja meu, o que é de outro. Por isso, os mandatos são oferecidos muito docemente.⁽²⁾

Recordo que quando cursava a primeira série, eu estava pedindo um lápis a uma colega e minha professora, muito doce e suavemente, disse-me que não esperava isso de mim, o que me fez sentir a culpa de ter cometido um ato indigno. A maior violência desta situação residia em que eu não podia perceber a agressão em que, atrás das palavras ditas, havia uma quantidade de "não-ditas", que violavam a minha capacidade de decidir e que culpabilizavam o pedir e o falar em si mesmos.

Depois de muitos anos de análise e trabalho psicopedagógico, relaciono minhas dificuldades atuais para pedir ajuda e para aceitar meus próprios espaços de carência com àqueles mandatos que, naquele momento, eu não havia sentido como agressivos.

Muitas histórias chegam a mim na clínica psicopedagógica (de professoras, psicopedagogas, crianças e adolescentes) que levam a reconhecer a importância da figura dos professores na construção da subjetividade do seres humanos.

Como professora, conheci o que sente um ensinante frente aos atos agressivos de seus alunos. Sei, porque vivi a dor, a raiva e também aquele impulso — por que não dizê-lo — que às vezes surge dentro de nós, de revidar "olho por olho e dente por dente...". Conheci a dor quando — não querendo repetir modelos repressivos que eu havia sofrido — tentava uma modalidade diferente e recebia, por parte de alguns dos meus alunos, rechaço ou indiferença (que é uma forma encoberta de agressão). Muitas vezes, por instalar-me na queixa-lamento-impotência-desânimo-culpa, não podia perceber que o que me agredia não era o ato agressivo da criança mas eu mesma por não tomar distância e por não permitir-me aprender sobre mim mesma e sobre a situação em que a criança e eu estávamos imersos.

Estou falando de um circuito ardiloso no qual, muitas vezes, caímos prisioneiros, construído ao pensarmos que é um outro o causador de nosso sentimento de frustração. Somos nós quem podemos causar-nos a maior agressão quando anulamos a nossa capacidade criativa e quando não usamos o juízo crítico. Se, como professora, não consigo usar minha criatividade, frente à agressão de um aluno, para pensar sobre a situação que deu origem a esse ato, sou eu quem estou me auto-agredindo.

Esta auto-agressão, que eu me infligia, partia do situar-me em um nível imaginário como se o aluno e eu fôssemos os únicos no mundo e sempre houvéssemos vivido isolados.

Tomar distância, poder descentrar-me e incluir o pensamento como um terceiro termo entre meu aluno e eu, possibilita perguntar (e talvez responder-se, sendo que o principal é perguntar-se): A quem agride esta criança quando me agride? Quando um aluno me enfrenta agressivamente, se eu penso que ele agride a mim, Alicia, estou me colocando em um nível imaginário a partir do qual só conseguirei aumentar a atuação agressiva, impedindo a gestação de um espaço de pensamento.

O aluno está agredindo, através de mim, outras situações presentes e passadas de sua história e é necessário, para a saúde de sua aprendizagem, que assim o faça; assim como é necessário para a saúde do ensinante que este possa descobrir a que ações, a que atitudes de seu ensinar (já que não é a toda a pessoa do professor) dirige-se esta agressão. Somente assim poderei aprender, de mim mesma, como ensinante, e da situação em que o aluno e eu estamos incluídos.

Analisando minha experiência como mestra e como professora, pude perceber que, quando a agressão de um aluno se dirigia a um colega, a maioria das vezes, eu me identificava com o agredido: ali voltava a "raiva" que havia tido que engolir quando me agrediam em minha infância, porque o mandato de ser uma boa aluna, submissa e dócil, havia-me impedido de reagir frente à agressão, e muitas vezes sequer registrá-la. Tentando reparar aquela menina que fui, me identificava com o agredido. Este é um mecanismo muito comum entre quem trabalha com grupos de crianças e que nós, profissionais ensinantes, devemos levar em conta por nossa própria saúde e pela de nossos alunos.

Hoje somos adultos, mas já fomos crianças e essa criança permanece dentro de nós com muitas coisas que precisa elaborar, analisar, redescobrir. Quem de nós não foi agredido quando criança? E atualmente, como professores, somos também permanentemente vítimas das desmentidas e das múltiplas agressões desqualificadoras; daí a tendência a nos

identificarmos com o agredido e atacar o agressor. Tempos depois, consegui descobrir que com esse mecanismo estava me desautorizando e desvalorizando, já que, por um lado, não resolvia o problema e, por outro, não me permitia aprender e ressignificar minha história.

O terceiro lugar, ou grupo de pertencimento, de onde vou refletir sobre agressividade e aprendizagem, é o de pertencer ao gênero feminino. Por ser mulher, estou atravessada por determinantes culturais que impõem um modelo de feminilidade no qual a mulher, se quer ser feminina (e não ser tachada de "machorra" ou "fálica"), deve ser submissa, obediente, passiva, agradável, dizer sempre sim, mesmo que não esteja de acordo, sorrir, calar e nem sequer perguntar. Assim, em uma conferência, onde as mulheres representam 80% do total de assistentes, muito provavelmente, entre aqueles que se atrevam a perguntar ao expositor, haja 80% de homens. É que a curiosidade científica, em nossa cultura, tem sexo masculino; e o mesmo termo "curiosa", é aplicado às mulheres no sentido pejorativo de "fofoqueira", ou intrometida".(3)

Como psicopedagogos, sabemos que o desejo de aprender fertiliza-se, a partir da manutenção da curiosidade. Acontece que para ser curiosa, para autorizar-se a perguntar, a questionar e a mostrar o que se passa, requer-se um quantum de agressividade e um "projeto identificatório" que inclua ser ativo como um aspecto desejado e aceito de si mesmo.

A confusa valorização da agressividade por parte das professoras também incide negativamente sobre seus alunos homens. Como mulheres atravessadas pelos determinantes culturais que impõem um modelo de feminilidade submissa, obediente, passiva, as professoras estão predispostas a valorizar como agressivas (destrutivas) as ações dos seus alunos que são somente uma mostra do desejo de conhecer. É interessante observar que, na Argentina, costuma-se chamar de "contestador"* a um aluno que pergunta muito. O aluno pergunta e a professora, freqüentemente, responde "não contestes": ao não poder responder à pergunta, o adulto diz à criança que não faça o que ele não sabe fazer. Se analisarmos por que a maioria das crianças que recorrem à consulta por fracasso escolar e problemas de aprendizagem são do sexo masculino, creio que um dos fatores que surge como determinante desta situação está relacionado com a valorização dada pelas professoras-mulheres em relação à agressividade de seus alunos.

Por outro lado, existe um bombardeio ideológico constante dos meios de comunicação que, por um lado, exaltam o ser violento (destrutivo) como modelo masculino positivo e, por outro, não permitem diferenciar esses atos agressivos destrutivos da agressividade sadia e necessária para desconstruir-se e reconstruir-se como sujeito autor da própria história. A publicidade, por exemplo, não mostra modelos de jovens cientistas que usem sua agressividade sadia para lutar contra um vírus, para descobrir a cura da AIDS, ou para sanar o planeta contaminado pelo hiperconsumismo.

Vemos, então, que o modelo de feminilidade-passividade-aceitação não é prejudicial apenas para as mulheres, mas também para os homens que, ao ter que sustentar seu oposto, também ficam desprovidos de modelos masculinos nos quais a agressividade relacione-se com a criatividade.

Nota:

Este termo, embora inclua um significado de perguntador, enfatiza a ação de "contrariar", "contradizer", "discutir", "retrucar". (N. da T.)

Fim da nota.

Como incide este fato no vínculo das professoras com seus alunos-homens? Cada professor possui um modelo interno do que seja um "bom aluno". Este modelo está constituído por idéias conscientes e por pensamentos inconscientes, mitos e mandatos que, muitas vezes, entram em contradição entre si. Na hora de avaliar o aluno, muitas vezes vencem as idéias inconscientes, os mitos e os mandatos.

Se tivéssemos que responder à pergunta "O que é um bom aluno?" provavelmente não enunciariamos entre seus atributos o ser prolixo, limpo, agradável e trabalhador; sem dúvida um modelo que foi nos imposto quando éramos crianças e pode impor-se no momento de valorizar um aluno.

Trabalhando em oficinas com professores, solicitei que respondessem por escrito à seguinte questão: "O que é um bom aluno?" A grande maioria assinalou "o que aprende, investiga e resolve problemas". A seguir, em outro momento do mesmo trabalho, construímos uma série de cenas que descreviam alunos em diferentes situações e pedimos aos professores que as avaliassem. Majoritariamente, estes mesmos professores que haviam considerado que ser bom aluno não se relacionava com ser obediente, submisso e passivo, valorizavam positivamente os alunos que respondiam a essa modalidade e negativamente os que se opunham ao professor, os que questionavam ou o criticavam.

O fato de que, em cada dez crianças enviadas à consulta psicopedagógica, 7 ou 8 são meninos responde, como assinalai, a uma multicausalidade. Uma dessas causas é que este modelo de bom aluno ajusta-se mais facilmente às meninas, já que coincide com o que a sociedade espera delas como mulheres. Há uma concordância entre o modelo feminino tradicional e aquele que a escola propõe. Pelo contrário, o modelo masculino que a sociedade impõe como ideal é o oposto àquele exaltado pela escola. Então, muitos meninos constroem "problemas de aprendizagem", que chamo de reativos, denunciando com sua "não aprendizagem" a situação confusa na qual estão instalados.

Ademais, creio que, como mulheres atravessadas pelos atuais modelos de feminilidade, estamos mais predispostas a considerar agressivos atos que não o são, quando estes têm uma forma de agressividade, mesmo que seu conteúdo não seja de agressão. Pensemos, por exemplo, em uma cena na qual dois adultos, um homem e uma mulher, estão observando duas crianças que se empurram e se soqueiam. É muito provável que a mulher (seja a mãe, a professora ou uma vizinha) considere a cena perigosa e nociva, enquanto que o homem (seja o pai, o vizinho ou o professor) outorgue um caráter de jogo ou, inclusive, algo necessário e bom "para que se tornem homens".

Lembro-me de uma "tira" (de quadrinhos) cômica publicada há algum tempo num jornal argentino. Nela, viam-se três figuras de homens.

Um muito bem-vestido, outro medianamente e o terceiro muito malvestido. O do meio olhava com temor e desconfiança para aquele que estava malvestido, cuidando o bolso para não ser roubado. Estava tão atento a este perigo, que o homem que estava bem vestido metia a mão em seu outro bolso sem que ele se desse conta. Creio que esta piada tem muito a ver com o que pode acontecer ante as agressões. Cuidamos tanto das agressões que podem vir de nossos alunos que não nos damos espaço interno para perceber outras agressões muito mais graves que atentam contra nossa subjetividade.

Por ser mulher tive e tenho que seguir realizando um trabalho ex-pulsante de falsos mandatos para detectar as verdadeiras agressões; e para poder perceber o quanto é mais agressivo a falta de respeito pela autoria, a desvalorização, a humilhação ou o sarcasmo encoberto que me dirigem cotidianamente como mulher e como professora. Penso que o ato

agressivo de um aluno não é outra coisa que um grito desesperado e denunciante de uma situação na qual ambos nos encontramos.

O quarto lugar de onde vou pensar a relação entre agressividade e aprendizagem é como psicopedagoga. Tratarei de transmitir minhas reflexões surgidas de um quádruplo lugar de experiência: grupos de reflexão com professoras, grupos de tratamento psicopedagógico para psico-pedagogas, trabalho clínico com crianças, adolescentes e adultos de classes populares e altas e trabalho clínico com famílias (pais, mães, irmãos) com problemas de aprendizagem.

Tentarei analisar a agressividade e dar algumas respostas, tendo o cuidado de não cair no risco de terapias ou pedagogias que provocam a ação agressiva, por promover a ausência de limites e de espontaneísmo; terapias sistêmicas ou reeducativas, que consideram o equilíbrio estático de um sistema ou de um indivíduo como o ideal normativo; pedagogias da obediência ou do castigo que, tentando reprimir a agressividade, promovem a agressão e anulam a aprendizagem; e, por fim, teorias idealistas que, com uma pretensão honesta, promovem a resignação como resposta, relacionando, por exemplo, maior carência com maior agressividade, sem especificar o tipo de carência ou de agressividade do qual falam.

No quadro seguinte, partindo da diferenciação entre agressividade e agressão, pretendo discriminar os aspectos desta pulsão que são pos-sibilitadores da aprendizagem e da criatividade, mostrando como podem transformar-se no contrário.

Possibilidades de aprendizagem e criatividade Indicadores de risco na aprendizagem
Autor: La Planche:

Possibilitadores de aprendizagem e criatividade:

“agressividade”: componente necessário a toda pulsão;

“agressões”: (energia, atividade) – pode mediatizar-se. Atua no nível simbólico.

Indicadores de risco na aprendizagem:

“Agressão”: Atuação agressiva.

“Aggressivity), “agression”: (agressão) – não-mediatizada. Atua em um nível não-simbólico.

Autor: Winnicott

Possibilitadores de aprendizagem e criatividade:

“Agressão madura, reconhecida e sadia.”

Indicadores de risco na aprendizagem:

Ato agressivo.

Autora: Mabel Burin (Freud)

Possibilitadores de aprendizagem e criatividade:

“Desejo hostil diferenciador”

Prazer de reconhecer a auteridade.

Não busca descarga, provoca novas cargas libidinais, reinveste representações e promove novas buscas de objetos libidinais.

Objetivo: Diferenciar-se do objeto desejado, mas mantendo-se diferente.

Indicadores de risco na aprendizagem:

“Hostilidade”

Afeto “resultado de um estado de frustração da necessidade” (Freud).

Provoca movimento de descarga para tensão insatisfeita, são como explosões emocionais, podendo voltar-se contra si mesmo (adoecendo).

Objetivo: Destruir o diferente.

Autor: Piera Aulagnier

Possibilitadores de aprendizagem e criatividade:

“violência primária necessária”*.

Indicadores de risco na aprendizagem:

“violência secundária patógena”*

Autor: Giberti.

Possibilitadores de aprendizagem e criatividade:

“Capacidade expulsante” (de mandatos, mitos...)

Indicadores de risco na aprendizagem:

“Destruição aniquilante do objeto” (Direciona-se contra o sujeito.)

Autora: Alícia Fernández.

Possibilitadores de aprendizagem e criatividade:

“Agressividade”

– forma parte do impulso de conhecer, de possuir o objeto do conhecimento, de dominá-lo.

– Pode estar a serviço da autoria do pensamento.

Indicadores de risco na aprendizagem:

“Agressão”

– Dificulta a possibilidade de pensar e aprender.

– Pode estar a serviço da destruição do pensamento.

Ver cap. 9 do presente livro.

A criatividade e a aprendizagem

Concordo com Laplanche e Pontalis, ao distinguirem a "agressividade" da "agressão".(4)

Como Freud, que nos ensinava que a agressividade forma parte de toda pulsão (seja de vida ou de morte), considero-a um possibilitador de aprendizagem e um indicador de saúde. Quando não encontra um terreno para desenvolver-se, a agressividade pode transformar-se em agressão ou em hostilidade,(5) ambos indicadores de risco na aprendizagem e, às vezes, sinais de patologia.

A agressividade requer que seja encontrado um material que lhe oponha resistência, porém que se apresente a ela tal como se apresenta a dura pedra ao escultor, desafiando sua capacidade criativa, para poder representar com este material frio, rígido e sem forma, a angustiada dor em um rosto de suave e fina pele. Como diz Sara Pain, "La Pietá" não teria nenhum sentido se, para representar as lágrimas e a pele, se houvesse utilizado um material cálido e tênue no lugar de pedra.

O conhecimento, ao encontrar-se "guardado"(6) ou "oculto"(7), propõe um desafio ao sujeito aprendente, exigindo-lhe usar sua agressividade para "tomá-lo" e reconstruí-lo em aprendizagem, a partir de seu saber e do contato com a ignorância. O trabalho de apropriação do objeto de conhecimento, como todo trabalho criativo, requer, pois, um certo grau de agressividade, assim como a alimentação necessita da mastigação.(8)

Proponho-lhes um jogo de imaginação: pensemos uma sociedade que considera o alimentar-se mastigando como inapropriado para a identidade feminina ou para a boa aprendizagem das crianças. Seguindo com este jogo, poderíamos imaginar que as mulheres e as crianças de tal grupo iriam desenvolver quatro possíveis respostas:

- a) Usar a violência da agressividade (em vez da mastigação) para vomitar o alimento.
- b) Negar-se a comer.
- c) Usar os dentes para morder os companheiros mais fracos.
- d) Não usar os dentes para nada; engolir os alimentos e esquecer-se de sorrir (já que implicaria em não recordar que têm dentes).

Como psicopedagoga, observo diariamente que a pulsão epistemofílica e o desejo de aprender, estando conectados com a pulsão de domínio, (9) incluem necessariamente a agressividade. Portanto, a agressividade não é algo que deva ser evitado, nem uma doença que deva ser curada.

Dependerá da criatividade do ensinante a possibilidade de oferecer um terreno fértil para que a agressividade do seu aprendente e a sua própria possam trabalhar, transformando seu entorno e a si mesmos.

Quando digo que depende da criatividade do ensinante, sem dúvida estou fazendo referência à necessidade de que cada ensinante possa situar-se de uma maneira diferente em relação à sua própria agressividade.

Muitos professores encontram-se frente à aprendizagem em uma situação similar à do último grupo do povo imaginado por mim: esquecem de sorrir e nada vale que lhes digamos que "devem conseguir que seus alunos aprendam com prazer".

O trabalho psicopedagógico que proponho tem a ver com possibilitar, às professoras, espaços de reflexão para que possam expulsar mandatos e autorizar-se a "usar os dentes para mastigar", bem como para "grunhir" e, assim, poder sorrir, ensinar e aprender.

Estamos tratando de diferenciar a agressividade necessária e sadia da agressão patógena. A primeira pode mediatizar-se e abrir espaço para o simbólico. A agressão, como atuação agressiva, bloqueia o espaço da criatividade. A agressividade forma parte do impulso para o conhecer, enquanto que a agressão dificulta a possibilidade de pensar. A agressividade pode estar a serviço da autoria do pensamento; mais do que isso, ser autor de seu próprio pensamento requer um quantum de agressividade. A agressão pode estar a serviço da inibição ou da destruição do pensamento, motivo pelo qual alguns setores do poder⁽¹⁰⁾ promovem a agressão, exibem-na e a propõem como modelo.

Em nosso povo imaginário, poderíamos supor, sem temor de equivocarmo-nos que, na televisão, exibem-se filmes nos quais os heróis estão tão interessados em morder os companheiros que nunca se preocupam em mastigar.

Winnicott disse: "Só ao sabermos e aceitarmos que a criança deseja derrubar a torre de cubos terá valor comprovar que pode construí-la".

Entendo que para tomar contato com a "pulsão-saudável de domínio", com a capacidade de transformar o mundo — que não é outra coisa que a capacidade de aprendizagem — é necessário estabelecer contato também com a possibilidade de desconstruí-lo.

Todos temos observado a alegria das crianças de 3 anos derrubando torres de cubos. Se um adulto impedisse esta ação considerando-a agressiva, a criança não só teria dificuldades para aprender a construí-la, mas, muito provavelmente, essa agressividade bloqueada derivasse logo em atos agressivos e cruéis para outros e para si mesma. A quantos alunos proíbe-se derrubar os conhecimentos de outros, usando sua agressividade, única forma que têm, neste momento, de tomar contato com sua capacidade de construir conhecimento? A criança que comete atos agressivos e cruéis de maneira habitual está indicando um déficit no espaço que lhe foi dado para mostrar que pode. Uma criança a quem não se permite mostrar e mostrar-se que pode, teria dificuldades para realizar um trabalho e uma aprendizagem criativos.

Por que as crianças jogam?

ou A pulsão de domínio e o aprender

Freud já nos havia ensinado a relação entre o brincar e a pulsão de domínio.

Em "Mais Além do Princípio do Prazer", descreve o brincar de uma criança de 18 meses. Quando a mãe se afasta por algumas horas, a criança, mesmo estando em companhia de outros adultos, elege brincar sozinha. O jogo consiste em jogar e, às vezes, trazer de volta, um carretel amarrado num cordão, através da grade de sua cama. Quando faz desaparecer o carretel, pronuncia um "o-o-o",⁽¹²⁾ e quando puxando o cordão o faz aparecer, pronuncia um "da". Estas palavras seriam as equivalentes a "fora", "se foi" (o-o-o) e "tá aqui", "a tenho" (da).*

Freud nos diz que a criança substitui a tensão dolorosa, gerada pela experiência inevitável da presença e ausência do objeto amado, por um jogo no qual ele mesmo maneja a ausência e a presença como tais, e deleita-se, além disso, em governá-las. Faz isso com um pequeno carretel amarrado na extremidade por um fio, arremessando e voltando a recolher [...] O importante não é que a criança pronuncie as palavras Fort/Da; mas que há ali, desde a origem, uma primeira manifestação de linguagem. Mediante esta oposição fonemática a criança transcende, leva a um plano simbólico, o fenômeno da presença e da ausência. Converte-se em senhor da coisa, na medida em que, justamente, a destrói [...] Podemos agora ver que o sujeito, com isso, não só domina sua privação, assumindo-a — é

o que diz Freud — mas que eleva seu desejo à segunda potência. Pois sua ação destrói o objeto que fez aparecer e desaparecer na provocação. (!3)

É interessante marcar aqui dois aspectos:

a) o jogo de "arremessar e recolher", "fazer desaparecer e fazer aparecer", esteve precedido por outras situações, nas quais a criança arremessava objetos pequenos e parecia sentir grande prazer em jogá-los. Esta modalidade lúdica pode ser observada com frequência nas crianças pequenas saudáveis: usar, primeiro, a agressividade para expulsar, para derrubar, como diz Winnicott, para logo poder atrair e construir.

Nota:

No Brasil, as palavras infantis têm variedade regional. Podemos aproximar sua equivalência por "uh-uh", "cadê?" para "fort" e "achei!", "achou!", "tá aqui!", "já é", para "da".

Fim da nota.

No plano da aprendizagem, também precisamos nos incluir em um espaço lúdico para arremessar as idéias de outros e logo poder atraí-las. E assim vamos construindo o conhecimento e apropriando-nos dele como aprendizagem.

b) Freud observa que, em seu jogo com o carretel, a criança parecia encontrar maior prazer em arremessá-lo do que em atraí-lo:

A partir da interpretação que Freud faz do jogo do carretel, sabemos que o mesmo está vinculado com o grande ganho cultural da criança: sua renúncia pulsional (renúncia da satisfação pulsional) de admitir sem protestos a partida da mãe. Tratava-se de um jogo relacionado com o afastamento que devia experimentar a criança quando deixava a mãe partir sem protestar. A criança se ressarcia, encenando para si mesma com os objetos a seu alcance, desse desaparecer e regressar da mãe. Junto com outro autor, Sami Ali, vemos que na renúncia à satisfação pulsional imediata, sob a forma de domínio voluntário, reside indubitavelmente a competência oculta desta atividade lúdica. (14)

Estamos falando de pulsão de domínio, diferenciando-a de dominação ou submetimento de um outro. Precisamente o sadismo teria seu lugar a partir de uma perversão que se instala no mesmo espaço subjetivo-objetivo no qual se situa a tendência a deixar-se dominar por outro. Creio que este espaço é o da anulação da agressividade, que favorece dois movimentos opostos, mas do mesmo signo: a agressão contra si mesmo, o masoquismo; e, no plano do aprender, o inibir o pensamento.

O jogar da criança do carretel, conhecido também como o jogo do "Fort-Da", como todo jogar não começa nem termina no carretel: é uma "obra aberta" (Umberto Eco) que implica uma associação multiplicativa de cenas,(15) na qual recorto um segundo e um terceiro momentos paradigmáticos.

O segundo momento constitui-se quando a criança, durante outra saída da mãe, "faz aparecer" e "faz desaparecer", não o carretel, mas a sua própria imagem em um espelho, pronunciando as mesmas palavras de "o-o-o", quando a imagem desaparece frente ao espelho. Assim, leva ao seu corpo o domínio do ato de arremessar, arremessando-se como um todo, saindo da imagem que o espelho-Outro lhe devolve, para reencontrar o contato e o conhecimento no aprender a partir de seu corpo.

O terceiro momento se constitui quando a mãe, após ter estado ausente por muitas horas, é recebida pela criança com um alegre "nenê o-o-o".

É preciso que, como ensinantes, mães, pais, docentes e terapeutas, possamos aceitar

esse "nenê— fora de nós", emitido por nossos filhos, alunos, ou pacientes, para possibilitar a aprendizagem e a saúde tanto deles como nossa.

Três interpretações complementares envolvem a questão do jogo:

1) É possível ver uma forma de consolo fantasiado, pois é a criança mesma quem põe em cena objetos capazes de partir-regressar, agora segundo os caprichos de sua fantasia.

2) A necessidade de domínio que o acompanha [...] é responsável pela transformação da passividade, sofrida com o abandono, em atividade no jogo.

3) Sobre o fundo de um desejo de vingança, aparece um desafio: "podes ir embora mesmo, sou eu que estou te mandando".

Noutra ordem, entendemos que este jogo de desaparecer-aparecer, longe de ser uma manifestação lúdica entre outras, toma o valor de protótipo. Com efeito, uma vez estabelecida a relação Fort-Da, deixará de ser a imagem de uma situação dada para converter-se em um esquema de representação, que moldará todas as situações de separação posteriores.(16)

Acredito que este esquema de representação, que molda as separações ulteriores, é também o que se operativiza frente a toda situação de aprendizagem, tanto da criança como do adulto. Agora não serão carretéis o que arremessaremos, nem serão para dominar a ausência-presença da mãe. Será o jogar com as idéias, arremessando algumas para reencontrá-las logo, e sentindo o maior prazer ao arremessá-las, para ir construindo nosso espaço de autoria, ao nos conectarmos com a "função positiva da ignorância".(17)

A agressividade e sua função diferenciadora

Um grupo de psicólogas e psicanalistas(18) argentinas trabalha o tema da subjetividade feminina, partindo do diferenciar a hostilidade (patógena) do desejo hostil (indicador de saúde).

O desejo hostil tem um papel de diferenciador, separador e funciona como o motor do que chamam "juízo crítico" e do que eu chamo "atividade de pensar e aprender".

Vou me deter na análise do desejo hostil que faz uma psicanalista já citada, Mabel Burin:

[...] com o registro das diferenças de sexo, surge o desejo hostil pelas diferenças, desejo hostil que se expressa sob a forma de domínio e expulsão. A criança sente que sua experiência prazerosa advém não do reter e conter dentro de si, mas do dominar e expulsar para fora de si mesma, em uma tentativa de dominar as diferenças. Nos termos desta lógica psicanalítica, os juízos de atribuição dão lugar aos juízos de desatribuição, de desposseção de determinados atributos, organizados sob outro tipo de lógica, ou seja, uma lógica expulsiva [...] No começo da adolescência, os juízos atributivos que destinavam dons singulares à mãe trocam de signo, tomando-se juízos "desatributivos". Mas a "desatribuição" da mãe requer a ativação do desejo hostil, sob a forma conhecida previamente, a do sadismo infantil. A expulsão daquilo que provoca dor psíquica — no caso, dor impressa no narcisismo a partir do registro das diferenças com a mãe — consiste não só em um alívio da tensão que lhe é desprazerosa, mas também requer a constituição de outro lugar psíquico que contenha o expulsado, atuando como suporte da expulsão. Aqui intervém um ponto fundamental para que este processo se desenvolva, e que se refere aos graus de tolerância à dor psíquica — provocado pela desatribuição — que possam suportar tanto a menina adolescente como sua mãe desatribuída, despojada daqueles dons ilusórios anteriores a este juízo crítico. Naquela experiência infantil de discriminação eu/não-eu, correlativos à fase anal do desenvolvimento, já havia tentado uma primeira diferenciação

mediante a expulsão e a constituição de outro objeto, às vezes interno e externo, continente do objeto de desejo hostil expulsante, tal como fora categorizado conceitualmente por Winnicott (1972) ao referir-se à constituição de um objeto transicional (um objeto pelo qual a criança expulsa seus líquidos, seus cheiros, etc.).(19)

O desejo hostil, que tem um papel de separador e diferenciador, é também motor do juízo crítico. O chamado desejo hostil corresponderia ao lugar que dou ao desejo de aprender; quer dizer, o desejo de possuir o conhecimento que porta o outro (o ensinante), mas podendo discriminar-se dele, sem necessidade de aniquilá-lo ou de ser-lhe indiferente. Este movimento, necessário para qualquer situação de ensino-aprendizagem, pode dar-se quando entre o aprendente e o ensinante abre-se um espaço lúdico, que permite que "os desejos hostis" de ambos trabalhem como forças criadoras.

Quando a agressividade não pode desenvolver-se em um espaço interno-externo, poderá dar lugar à agressão ou ao que as psicanalistas citadas chamam de "hostilidade".

Ao nos referirmos à hostilidade, temos presente que se trata de um afeto complexo, resultante de um estado de frustração frente a uma necessidade, tal como postula a teoria freudiana (1895) [...] O que nos interessa destacar é que enquanto a hostilidade, como desenvolvimento afetivo, busca sua descarga sob diferentes formas, o desejo hostil, ao contrário, provoca novas cargas libidinais, reinveste representações e promove novas buscas de objetos libidinais ao aparelho psíquico. [...] Corresponderia colocar o desejo hostil ao lado das pulsões de vida, e a hostilidade como um dos desenvolvimentos afetivos complexos incluídos na pulsão de morte. Quando nos referimos ao desejo hostil [...] o situamos dentro das pulsões de vida, já que tem a capacidade de gerar novas investidas libidinais. Ao contrário, poríamos entre os afetos da pulsão de morte o "desejo de não-desejo" (Piera Aulagnier), o desejo de não-conflito que semeia violência, mediante a descarga massiva de hostilidade (S. Freud, "El porqué de la guerra", 1933).(20)

A hostilidade pode ter ou um movimento para fora, como agressão, atos agressivos ou de dominação de um outro, ou um movimento para dentro, contra si mesmo, como o que ocorre na frustração, na queixa ou na depressão.

Em termos de economia libidinal, a frustração a respeito de seus objetos originários pode fazer-se intolerável e gerar hostilidade; quanto maior a hostilidade e o ressentimento, maior a dependência de tais objetos. (21)

Este movimento contra si mesmo é o que explica, nos sujeitos que sofrem um problema de aprendizagem, a dependência do aprendente àquele que se coloca como ensinante. Assim, pode-se explicar o sentimento de aborrecimento,(22) característico do sujeito que tem problemas de aprendizagem.

A agressividade e a mulher

Considero que o seguinte parágrafo de Emilce Dio Bleichmar pode auxiliar na reflexão das professoras e das mães.

Em geral, o desejo hostil na mulher sofre um processo de forte repressão ou de liquidação em complexas formações reativas, já que a agressividade e seus correlatos, como a competitividade, independência, ambição, são aspectos que se opõem abertamente aos modelos e ideais de feminilidade vigentes. A mulher, geralmente, não tem outra oportunidade de colocá-los em prática, a não ser na atividade doméstica, na relação conjugal, no cuidado e educação de seus filhos. Quer dizer, no domínio do doméstico, desenvolvendo a clássica figura da mulher "mandona", incapaz de utilizar sua energia para a transformação de sua condição, mas somente para tyrannizar seus objetos de amor com toda a sorte de ineficiência, neurose e sofrimento próprio e alheio que esta atitude acarreta.

[...] se a mulher canaliza, organiza, dá forma ao seu desejo hostil fora do âmbito doméstico, tampouco vê valorizado seus esforços, já que agora não é mais considerada "mandona" e "rabujenta" e sim "fálica" ou "castradora". A linguagem foi sofisticada, mas não o código de leitura; portanto, o juízo sobre o seu procedimento continua tão difamado como então: trata-se sempre de uma condenação.

[...] esta constatação não só é terapêutica, mas, em muitos casos, desconhece, silencia ou esquece um setor do psiquismo da mulher que clama por ser reconhecido em seu caráter de desejo de reconhecimento humano, e não ser confundido com a masculinidade, falicismo ou qualquer outra categoria alheia ao imperativo de todo homem ou mulher: ser um sujeito ativo de seu destino. É desta perspectiva que o trabalho de Mabel Burin cobre-se de magnitude ao pôr o dedo na ferida, já que, fazendo uso de seu bom juízo crítico, questiona os critérios psiquiátricos e psicanalíticos vigentes que não são capazes de transcender os estereótipos de compreensão e explicação da psique feminina e que, longe de contribuir para a sua terapêutica, reforçam ainda mais um tipo de representação de crenças que, à maneira de verdadeiras camisas de força, têm aprisionado os desejos vitais de muitas mulheres em nossa cultura.(23)

Em muitos casos, desde as "formas culturais", o âmbito educativo é considerado como uma extensão do doméstico. E, assim, transforma-se no âmbito público, onde a imagem de feminilidade identifica o ser mulher com o ser mãe.(24)

Muitas vezes, a figura de "professora gritona", tão freqüentemente ridicularizada, pode corresponder às causas citadas por Bleichmar para explorar o porquê da "dona-de-casa mandona". Cabe a nós, profissionais da Educação, outorgar à nossa tarefa o caráter de profissão prestigiada por si mesma, e não como extensão da tarefa materna, já que, deste modo, perverte-se tanto o papel materno como o docente.

Vou transcrever a continuação de uma série de fragmentos acerca do tema da agressividade e a mulher sobre os quais considero interessante refletir.

Investigações citadas por C. Gilligan ilustram [...] que as mulheres dão sentido diferente dos homens às situações competitivas. Os problemas que as mulheres revelavam ante os ganhos competitivos emanavam de um conflito percebido entre a feminilidade e o êxito. As mulheres, quando o êxito é provável ou possível, sentem-se ameaçadas pelas consequências negativas que esperam do êxito, com o qual se angustiam e frustram seus anseios de realizações positivas. Este temor existiria porque, para as mulheres, o êxito, especialmente na competição com os homens, produz a previsão de certas consequências negativas, como, por exemplo, a ameaça de rechaço social e a perda da feminilidade. Os conflitos expressos pelas mulheres ante o êxito indicam uma percepção intensificada de um outro lado do êxito competitivo, isto é, os grandes custos emocionais que freqüentemente acompanham o êxito obtido por meio da competição. Recordemos as observações de Piaget de que os meninos, nos jogos, preocupam-se mais com as regras, ao passo que as meninas preocupam-se mais com as relações, freqüentemente à custa do próprio jogo. Nisto há coincidência com os estudos de N. Chodorow de que a orientação social dos homens é posicional, enquanto que a das mulheres é pessoal. Na competição pelo êxito, os homens confirmam o sentido da sua subjetividade quando demonstram que, comparados com outros, eles ocupam uma posição superior. Ao contrário, as mulheres confirmam seu sentido de subjetividade quando demonstram que podem manter o valor de suas relações harmônicas com o resto, ainda que isto signifique alterar seus juízos, por deferência à opinião dos demais.

Freqüentemente, encontramos na sensibilidade às necessidades dos demais e na

assunção da responsabilidade de cuidar de outros os motivos para a aparente confusão de juízos das mulheres, as quais não só definem a si mesmas no marco das relações humanas harmoniosas como também julgam-se em função de sua capacidade para preservar tais relações e atender às necessidades dos demais. Uma vez mais encontramos os clássicos estereótipos que colocam as mulheres no centro das capacidades expressivas e os homens no domínio das capacidades instrumentais.(25)

[...] as representações ligadas ao exercício do desejo hostil encontram na cultura patriarcal um único modelo possível, que é o modelo fálico masculino. [...] Há modelos femininos para as transformações da hostilidade e para a geração e o exercício do desejo hostil? Onde encontrá-los e como elaborá-los? E, o que fazer com o "trauma das diferenças" já que não provém do narcisismo, mas de uma realidade cultural injusta que privilegia tão intensamente o papel reprodutor da mulher e a necessidade, a partir de tal destinação, de inibir-suprimir o desejo hostil (trauma que poderíamos descrever como o das grandes diferenças)?!(26)

Frente às situações que poderiam provocar-lhe frustração, a resposta esperável do ponto de vista masculino seria a agressão. Ao contrário, as mulheres tendem a reprimir suas condutas agressivas e, mais ainda, voltar a agressividade contra si mesmas, atribuindo-se a causa da situação frustrante. Esta tendência para a autculpa das mulheres está profundamente arraigada em seu psiquismo desde sua tenra infância, reforçada com insistência pelas formas de socialização entre as meninas quanto ao destino que darão à sua hostilidade (ser dóceis, passivas, bondosas, etc).(27)

Este modo de constituição da subjetividade feminina na nossa cultura, com seu compromisso implícito da inibição da hostilidade, consiste, em nosso juízo, em um dos fatores depressógenos fundamentais para as mulheres. O fator de inibição da hostilidade, juntamente com a centração no papel de gênero matrnal, impõe ideais para a constituição das mulheres como sujeitos que com frequência parecem alcançáveis.!(28)

Esta associação entre ideais sumamente elevados, inibição da hostilidade e o retorno contra si mesma, sob a forma de sentimento de culpa, são alguns dos elementos falados com mais assiduidade nos estudos clínicos de mulheres com estados depressivos.!(29)

[...] ante situações de frustração, de exigência e carência [...] a hostilidade produzida por tais condições de vida cotidiana pode dar como resultado descargas massivas de hostilidade sob a forma de fúria ante seus filhos, sem mediações, fato que provoca sentimentos de culpa; mas que, além disso, significa um estado de confusão já que permitiria supor que são as crianças os agentes causadores de sua frustração, em lugar de identificar as condições nas quais desenvolve sua vida cotidiana. Este é um ponto relevante para trabalhar [...] tratar-se-ia de construir novos sentidos para o desejo hostil incluindo uma análise de suas condições de vida como mulher-mãe— dona de casa/mulher-trabalhadora. A análise incluiria suas condições de frustração, de desamparo e a maneira como chegou a essa situação, para a qual requer uma revisão de suas condições de vida infantil e adolescente, de suas crises vitais e seus modos de resolução, dos diversos recursos com que contou ao longo de sua história e sua situação atual para construir melhores condições devida.!(30)

[...] um conjunto de mulheres, na cultura patriarcal, incorporou o ideal maternal como constitutivo fundante de sua subjetividade. (...) ideal sustentado sobre a base do sufocamento da hostilidade e sua transformação em efeitos tais como generosidade, amorosidade, altruísmo, etc.(31)

[...] o desejo hostil surge na tenra infância como um desejo fundante da

subjetividade humana, mas cujo destino é diferente segundo trate-se de homens ou de mulheres. No caso das mulheres trata-se de um desejo que teve, privilegiadamente, um destino de repressão, porque, ao enfatizar as diferenças e ao propiciar a ruptura dos vínculos identificatórios, atenta contra o desejo fusional. Em tal debate conflitivo entre desejos, este último propicia experiências de gozo e de máxima satisfação libidinal no vínculo identificatório mãe-filho.

Analizamos um conflito não apenas intrapsíquico, entre o desejo hostil e o desejo amoroso-fusional, mas também um conflito cultural que privilegia intensamente, em nome do ideal maternal, a produção de desejos amorosos-fusionais-identificatórios nas mulheres, enquanto oferece um destino de sepultamento ao desejo hostil. [...] Interrogamo-nos não só sobre a produção de sentidos que oferece nossa cultura para a geração de desejos nas mulheres [...] Às vezes, os estados depressivos tornam-se suportes de sentidos, representações individuais; mas, uma vez sociais, transformam-se em idéias, valores, crenças sobre os nossos modos de construir-nos como mulheres(32).

Contra-receitas para evitar a agressão dos alunos e para responder à agressão dos mesmos*

Tenho observado que quando falo com professoras sobre o tema da agressão na educação, a pergunta mais insistente é: "O que tenho que fazer para evitar a agressão de meus alunos?" Creio que não é casual que esta pergunta surja com mais freqüência que outras, já que implica diretamente a nossa própria subjetividade como seres humanos e como mulheres, em particular. Sem dúvida, não posso responder a esta interrogação, dizendo simplesmente que as fórmulas não servem; mas, de outro lado, se eu lhes desse receitas, isto é, dissesse o que fazer para que os alunos não sejam agressivos, creio que estaria cometendo um ato agressivo com vocês, porque estaria obstaculizando a possibilidade de pensar e de usar sua própria agressividade para criar as respostas. Então, o que vou fazer é dar uma lista de contra-receitas para evitar as situações geradoras de agressão.

1. Possibilitar um espaço de aprendizagem no qual os atos agressivos não sejam necessários. Tais atos têm a ver com o espaço onde se geram. Não significa que o professor deve culpabilizar-se. Lembrem-se

Neste espaço transcrevo fragmentos da conferência que proferi na II Jornada de Estudos Pedagógicos, organizada pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em maio de 1992, cuja secretária era a professora Esther Pillar Grossi.

que a culpa, considerar-se culpado, em geral, está no nível imaginário. Nunca uma única pessoa pode ser culpada do que acontece em um vínculo. O contrário da culpa é a responsabilidade. Para ser responsável por seus atos, é necessário poder sair do lugar da culpa.

2. Dirigir a agressividade para o desafio por conhecer e ao contato com a pulsão de domínio do objeto de conhecimento para que o aluno possa fazer o mesmo. O que vocês consideram o contrário de agressivo? Passivo ou pacífico? Se todos os alunos fossem passivos seria mais fácil ou mais difícil de ensinar? Nós, como professores, temos o objetivo de ensinar, mas se ensinar fosse o mesmo que fotografar, não seríamos necessários. Ensinar tem mais a ver com uma obra de escultura grupai. Quanto mais difícil e duro é o material, maior pode ser o prazer do artista que trabalha com ele.

Mesmo que o professor tenha conseguido possibilitar um espaço de aprendizagem onde a agressividade esteja dirigida para o desafio de conhecer, pode ser que, ainda assim, apareçam atos agressivos. Para isso, haveria outras contra-receitas.

3. Lembrar que não existem crianças agressivas, assim como não existem crianças hiper-cinéticas, disléxicas, etc. Se eu digo que uma criança é agressiva, esta agressividade transforma-se em parte de sua identidade. Tanto é assim que, às vezes, alguns profissionais em vez de dizer "Juan é hipercinético", dizem "um hipercinético". Perde-se o sujeito Juan e passa a ser "um...", como se a identidade desse sujeito fosse a hipercinesia. Com o adjetivo agressivo acontece o mesmo. Quando dizemos que um aluno é agressivo, não estamos dizendo que às vezes, ou em algumas circunstâncias, comete atos agressivos. Não estou fazendo uma diferença terminológica, mas, a partir da análise do uso da linguagem, tento perceber nossa própria ideologia. Sem dúvida, os atos agressivos existem. Se é dito a um aluno que ele cometeu um ato agressivo, ela vai poder receber de quem disse isso, simultaneamente, o assinalamento de seu ato e o reconhecimento de ser mais do que isso. De onde poderá obter a energia para sanar-se, se não é de seus próprios aspectos saudáveis?

Considerar que a agressão do aluno é um sintoma que demanda ao professor um trabalho interpretativo:

- é uma mensagem que precisa ser decodificada pela professora;
- é uma mensagem que a criança emite, como um grito desesperado de incompreensão do que lhe acontece e é um pedido falido de ajuda.

Quando o professor consegue decifrar esta mensagem e lhe devolve o sentido deste ato "sem sentido", a criança pode usar esta energia para a desconstrução e a reconstrução do objeto de conhecimento, e ocupar com responsabilidade o espaço antes transformado pelo circuito interminável de culpa-atuação-castigo-mais culpa-mais atuação.

5. Frente a um ato agressivo de um aluno, perguntar-se: "Por que me incomoda esta agressão?" "Este ato agressivo interrompe o processo de aprendizagem desta criança?" Estou dizendo que tentem fazer-se esta pergunta porque, se já partem de que todo ato agressivo interrompe o processo de aprendizagem, ou de que nenhum ato agressivo o interrompe, já estão se desautorizando como pensantes. Autorizamo-nos como pensantes quando, em cada situação, recorremos à nossa capacidade de análise desta situação. Portanto:

- Perguntar-se por que me incomoda a agressão? Interrompe o processo de aprendizagem da criança?

— Incluir-se em um espaço simbólico; perguntar-se a quem ou a que agride esta criança. Saber que se me agride, não é a mim a quem agride. A quem agride, em tal caso? Por que agride seu companheiro? Seu companheiro sente-se agredido? Temos muitas surpresas ao escutar a resposta a esta última pergunta. Às vezes, descobrimos que o agredido não se sente agredido, inclusive sente-se reconhecido. Se um colega que ele admira lhe dá um soco, pode significar que ele foi visto. O colega não o tratou com um móvel ou outro objeto. Portanto, seria mais importante trabalhar esta última situação, mais que a agressão em si.

6. Primeiro, falar a sós com o agredido, sem identificar-se com ele. Depois, falar com o agressor, e logo com todo o grupo, procurando neste o continente do sentimento de frustração da criança ou do adolescente agressor que deu lugar à sua agressão. Não buscar no grupo um cúmplice para acusar o agressor.

7. Falar não quer dizer reprender. Neste sentido, proponho-lhes um exercício, como mães, pais ou professores. Eu me propus, ao final de um dia, analisar quantas vezes havia falado com minhas filhas adolescentes sem incluir um conselho velado, uma proposta do que se deve fazer ou do que está certo ou errado. Fiquei muito surpresa comigo mesma ao descobrir que falava muito pouco. Falar não é dar conselhos, nem indicações. Falar não é

julgar, pré-julgar ou sancionar.

Se se diz a uma criança que acaba de realizar um ato agressivo: "Por que fizeste isso?", não se trata de uma pergunta. Pode ter o signo de uma pergunta, mas o que ela pode responder se, com o tom de voz, já se está julgando que não foi certo, que não deveria ter feito isso? É uma falsa pergunta e seria melhor, menos neurotizante, que se dissesse: "Não devias ter feito isso!" Se o que eu quero dizer é que não devia fazer isso, minha expressão deverá ser: "Não devias ter feito isso." Mas se quero perguntar "Por que fizeste isso?", tenho que abrir-me para escutar uma resposta que não conheço. Será a criança que me dará esta resposta, com a qual posso concordar ou não. Mas tenho que partir de que não sei a resposta. Somente assim a pergunta poderá ser respondida. Esta atitude serve não somente para que o aluno deixe de cometer atos agressivos, mas também possa perguntar-se sobre os "porquês" dos atos agressivos, inclusive aqueles nos quais ele é vítima.

8. Aceitar que cada sujeito que comete atos agressivos é diferente dos outros. Nunca há dois alunos iguais, ainda que seus atos agressivos sejam similares.

9. Ter presente que quando uma atuação agressiva já está em ação, é necessário conter ativamente este ato, para que depois haja um espaço onde possa ser elaborado, sem culpabilizar o agressor, nem culpabilizar-se. É necessário contê-lo, mas sabendo que esses limites não resolvem o problema, assim como colocar um ferido numa maça para transladá-lo ao hospital não repara suas feridas, mas permite começar a fazê-lo.

10. Nunca dar como explicação: "Um aluno agiu assim porque é agressivo", mas sempre perguntar-se. Perguntar não é acusar. Perguntar ao agressor, perguntar ao agredido, perguntar ao grupo o porquê dessa atuação. Isto não tem a intenção de encontrar uma resposta, mas abrir o espaço "da pergunta"; quer dizer, da simbolização, da mediatização, do pensamento. Quando o agressor se vê frente à necessidade e à possibilidade de dar um argumento que explique sua conduta pode sentir-se visto em sua originalidade como pessoa; ou pode pensar, talvez pela primeira vez, que existem outras formas de comunicar-se.

11. Colocar limites para poder construir um espaço transicional, de confiança, onde seja possível estar suficientemente em contato com a falta e, ao mesmo tempo, com a possibilidade "subjetiva" e objetiva (brindada pelo meio educativo) de vencer esta falta para sustentar simultaneamente: a) o desejo hostil diferenciador; b) a hostilidade (cuja emergência não deve nos assustar).

12. A agressividade não é algo a ser evitado nem uma doença a ser curada. Pelo contrário, é um componente constitutivo do desejo de aprender.

Em troca, o ato agressivo cruel, a atuação agressiva (ferir fisicamente, verbalmente ou por omissão) sim, é um problema. Entretanto, é um problema que não se resolve com medidas disciplinares proibitivas; pelo contrário, desse modo, acrescenta-se, potencializa-se e, na maioria das vezes, translada-se com um componente de maior crueldade:

- para o futuro, dirigido aos companheiros, ao meio ou à escola;
- para os conhecimentos (alguns tipos de "problemas de aprendizagem reativos" têm esta explicação);
- para dentro, atuando como inibidor do pensamento e da capacidade de aprender (inibição cognitiva).

13. A criança que comete atos agressivos de forma constante está mostrando um déficit na experiência lúdica, um déficit em suas possibilidades de provar sua "pulsão de domínio".

Gostaria de ler o que disse uma adolescente, aluna de uma escola municipal de

Porto Alegre. Estas palavras foram pronunciadas por ela durante uma dramatização: "Os professores devem saber suportar a agressão de seus alunos e ensinar-lhes outra forma de atuar, porque se eles são injustos, nós, os alunos, nos sentimos agredidos. Têm que pensar que logo esses alunos serão pais e mães e se em casa foram agredidos e na escola também, então eles seguirão agredindo seus filhos."

Sem dúvida, o que pede esta adolescente é similar ao que necessitam muitos alunos: que a professora suporte a agressão. Quando digo "suportar a agressão" não estou dizendo "deixar que os atos agressivos aconteçam". Minha proposta relaciona-se com sustentar nossa própria agressividade; pôr em jogo nosso "desejo hostil diferenciador", para diferenciar-nos do agressor, sem destruí-lo e sem cair na hostilidade. Se eu sinto hostilidade frente a um aluno que comete um ato agressivo, não vou poder encontrar em mim a possibilidade de diferenciar-me dele.

Insisto, portanto, no valor positivo da agressividade no processo de apropriação do conhecimento. Não há aprendizagem possível sem que o aprendente e o ensinante ponham em jogo a sua agressividade. Nesta articulação entre a agressividade de ambos vai surgir o trabalho de construção e reconstrução do conhecimento, o que torna desnecessário os atos agressivos. Se eles aparecerem, serão imediatamente reabsorvidos pela produção que está realizando esse grupo. O próprio ator desse ato agressivo vai responsabilizando-se por sua capacidade produtiva e, ao reconhecer que pode produzir, já não vai sentir necessidade do sintoma agressivo.

Notas de referência

1. "[...] capacidade expulsante em lugar de repetir "o que nos enfiaram para dentro", desatribuindo o que havíamos acatado como essencial; resta o trabalho de investir como prazenteiro o ato de desatribuir". Eva Gibert, no prólogo al *Estúdios sobre la subjetividad femenina*, ob. cit.

2. Alice Miller, em *Por tu propio bien*, Barcelona, Tusquets, 1985, analisa como a pior violência aquela recebida quando se é muito pequeno e não se pode mais lembrar.

3. Impõe-se a todas mulheres um trabalho desconstrutivo e construtivo, para sustentar o desejo de conhecer, de aprender e uma atitude ativa e participativa no nível público, simultaneamente com a construção de uma subjetividade feminina que consiga encontrar a diferença de gênero na modalidade de sua atividade, saindo do falso dilema passividade x atividade.

4. Vocabulário de psicanálise. São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora.

5. Hostilidade: ver, neste capítulo, o tema "A agressão e sua função diferenciadora".

6. Guardar: ver "Apêndice".

7. Ocultar: ver "Apêndice".

8. A alimentação: ver cap. 5.

9. Ver neste capítulo o tema "Porque as crianças jogam? A pulsão de domínio e o aprender".

10. Esta pode ser também uma das razões da exibição de violência através da televisão.

11. "Em Três ensaios sobre a teoria sexual, Freud invoca, pela primeira vez, tal pulsão: a origem da crueldade infantil é atribuída a uma pulsão de domínio que, em sua origem, não teria como fim o sofrimento do outro, mas simplesmente ele não o levaria em conta (fase prévia tanto à compaixão como ao sadismo). Seria independente da sexualidade...". "Em A predisposição à neurose obsessiva (1913), trata-se do problema da

pulsão de domínio a propósito do antitético atividade-passividade, que predomina na fase anal-sádica: assim como a passividade apóia-se no erotismo anal, a atividade deve-se à pulsão de domínio em sentido amplo, pulsão que especificamos com o nome de sadismo quando o encontramos a serviço da pulsão sexual...". "Por último, em As pulsões e seus destinos, onde se expõe claramente a primeira tese freudiana sobre o sadomasoquismo, é definidora a primeira meta do sadismo como a humilhação e o domínio do objeto pela violência. O fazer sofrer não forma parte da meta originária; o fim de produzir dor e a união com a sexualidade aparecem ao converter-se em masoquismo; o sadismo, no sentido erógeno do termo, constitui o efeito de uma segunda troca de direção, o do masoquismo sobre o objeto". "De outra parte, convém assinalar que, junto ao termo *Bemächtigung* encontra-se com bastante freqüência o de *Bewältigung*, de significação bastante similar. Esta última palavra, que propomos traduzir por "vencimento", Freud utiliza quase sempre para designar o ato do controle da excitação, seja esta de origem pulsional ou externa, e ligá-la". Laplanche e Pontalis, *Dicionário de psicanálise*, Labor, 1971.

12. A respeito do "o-o-o", diz Freud: "Conforme juízo coincidente da mãe e deste observador, não era uma interjeição, mas significava "Fort" (fora).

13. Jacques Lacan, *Seminários Libro I. Texto de Granoff: "La báscula del deseo"*, Buenos Aires, Paidós.

14. Adrián Grassi, "De la adquisición de la marcha al deseo de caminar". Reflexiones que se sitúan entre el carretel y el espejo, *Diários Clínicos ns 3, Cuerpo y subjetividad*, Buenos Aires, 1990.

15. Pode consultar-se Eduardo Pavlovsky.

16. Adrián Grassi, ob. cit.

17. Sara Pain, *Estruturas inconscientes do pensamento*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1988.

18. Mabel Burin, Emilce Dio Bleichmar, Clara Coria, Esther Moncarz, Dolly Carreno, Susana Velásquez, Irene Meller, Inés Castro, Eva Giberti.

19. Mabel Burin, ob. cit.

20. Mabel Burin, ob. cit.

21. Idem.

22. Ver capítulo 7 desta obra.

23. Emilce Dio Bleichmar, "Estúdios sobre la subjetividad femenina", em Mabel Burin, *Estúdios sobre...*, ob. cit., cap. 2, 1987.

24. Nos dicionários espanhóis e portugueses, define-se "homem público" como "estadista, político e homem importante" e "mulher pública" como "prostituta".

25. Mabel Burin, *El molestar de las mujeres. La tranquilidad recetada*, Buenos Aires, Paidós, 1990.

26. Mabel Burin, *Estúdios...*, ob. cit.

27. Mabel Burin, *El molestar de las mujeres*, ob. cit.

28. Idem.

29. Idem.

30. Idem.

31. Idem.

32. Idem.

A escrita... "é uma palavra que te olha". Lucía (5a)

A escrita... "é uma palavra que se pode olhar" Lucía (8a)

(...) A linguagem, não é (... uma abstração imaterial, mas é o corpo da criança,

percebido na rede dos significantes [...]

Denise Vasse

A palavra encontra-se ligada de forma inextrincável ao corpo, entremeada irreduzivelmente com o intercâmbio da matéria orgânica, nesse ponto de articulação entre o somático e o psíquico, em que Freud define o conceito de pulsão.

Denise Vasse

A estrutura lógica, sendo universal, é propriedade de cada indivíduo, enquanto que a matriz do sujeito está no lugar onde primeiro se fala dele, onde encontrará seu lugar significante.

Sara Pain

CAPÍTULO 9

Autonomia de pensamento e escrita*

Como se constrói a palavra

Pretendo aqui abordar uma visão psicopedagógica clínica que possa articular-se com a proposta construtivista para a alfabetização. Com este objetivo:

— A partir do parâmetro analítico-psicopedagógico do vínculo mãe-pai (ensinantes) — filho (aprendente) analiso as condições necessárias para que a palavra falada possa construir-se.

— Estabeleço uma relação entre essas condições e as condições necessárias que devem dar-se, a partir dos vínculos: ensinante/ professor-aprendente/aluno e ensinante/instituição educativa-aprendente/alunos e professores, para que se possa construir a palavra escrita.

— Proponho uma interpretação psicopedagógica clínica das patologias na escrita.

— Analiso a relação entre a escrita e a feminilidade.

Resumo da conferência apresentada no Congresso Latino-Americano de Neuropsicologia, novembro de 1991.

Sobretudo, considerarei a possibilidade de enunciar, de expressar-se verbalmente, a partir de um olhar psicopedagógico clínico, buscando definir a articulação linguagem-autonomia de pensamento na aprendizagem da palavra.

A psicopedagogia clínica dirige-se a um sujeito aprendente, assim como a psicanálise dirige-se a um sujeito desejante e a epistemologia genética a um sujeito cognoscente.

O nodal de sua visão não se dirige à inteligência, mas à articulação entre o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo, numa inter-relação que constitui o terreno onde a ensinagem-aprendizagem acontece.

A autonomia de pensamento, possível e necessária para que um ser humano tome contato com a condição humana mais apreciada, que é a liberdade, constitui objeto desta psicopedagogia clínica. As situações nas quais um ser humano dotado para conhecer e aprender resigna esta possibilidade, aprisionando sua inteligência, constituem o drama de onde parte esta nova disciplina que chamamos psicopedagogia clínica.

Entre os diferentes dispositivos de interpretação psicopedagógica sobre as condições da possibilidade de aprendizagem da linguagem verbal, recortarei o parâmetro da trama vincular pai-mãe-filho.

A aprendizagem é, no ser humano, o equivalente funcional do instinto no animal (Sara Pain). Isto é, cumpre a função de incorporar o indivíduo à espécie humana, o faz Sujeito de uma cultura.

O organismo estrutura necessidades que se transformam em movimentos e sons. Se o organismo da criança precisa de alimento, ela emite movimentos e sons. Como o bebê humano não pode conseguir este alimento por si só, precisa de um outro que o providencie, uma mãe nutriente. É a mãe que significa esses sons como palavras e pensamentos. Nessa concessão de significado (por exemplo: "tem fome, pede comida"), a mãe investe a criança de humanidade. Através da interpretação da mãe, essa criança foi incluída em uma cultura.

Sem dúvida, para que este processo possa iniciar-se, é necessário um outorgamento de amor, um vínculo onde a criança seja importante para esse adulto

nutriente.

Piera Aulagnier chamou de "violência primária"(2) esta primeira interpretação que a mãe precisa realizar dos sons de seu filho. Violência, porque é a mãe a que pensa pela criança, atribuindo sentido às suas manifestações. É necessária e sadia, porque sem ela a criança ficaria relegada a um lugar de organismo. Só através dessa violência necessária a criança poderá ir construindo, a partir das necessidades orgânicas, as demandas que, em uma dialética com o desejo da mãe, darão lugar às palavras. Palavras que sempre terão uma dupla função: uma, em relação aos processos pulsionais; outra, em relação aos demais.

Digo sempre porque, como diz Maldavsky, a respeito das exigências pulsionais, as próprias referências sonoras são um modo de pretender eliminá-las e, ao mesmo tempo, conservar um gozo infinito, e logo, quando este esforço possa ser resignado, converte-se em um modo de fazer conscientes tais processos que são inconscientes"; e com respeito aos outros "[...] os semelhantes, as palavras são chamados, pedidos, expressam desejos, relatam, interrogam".

A criança pode falar porque tem um aparelho fonador disponível, mas não aprende a falar só por isso. Para aprender a falar, como em toda aprendizagem humana, requerem-se dois personagens: um aprendente e um ensinante. Um aprendente que, transversalizando seu organismo com sua inteligência e desejo, constrói um corpo em um vínculo com um ensinante que mostra, através de sua corporeidade e de sua palavra, a inteligência e o desejo.

Os pais são as primeiras figuras ensinantes: Com eles, constrói-se a matriz organizadora de posteriores aprendizagens.

Os pais encontram-se ante um duplo desafio: por um lado, construir uma escuta paterno-materna que possa esperar, suportar e descobrir a originalidade e a diferença na enunciação da criança, a respeito do que esperava e desejava ouvir. E, por outro lado, outorgar sentido às expressões da criança sem sufocar o espaço — que se constrói com o tempo — de uma autonomia de pensamento que resultará em possíveis e necessárias oposições e enfrentamentos com o desejo deles.

Nos casos em que os pais não possam aceitar a frustração, o que implica suportar a originalidade, a diferença de pensamento e a palavra da criança a respeito de seu pensamento e desejo, começa-se a construir o que Piera Aulagnier chama de "violência secundária patógena".(3)

Antes que a criança aprenda a falar, a mãe— pai podem manter a ilusão de uma coincidência entre o que eles crêem que a criança pensa e o que, em realidade, ela pensa.

E os pais são, para aquele pequeno aprendente e infatigável investigador, os principais ensinantes. São eles que deverão ensinar-lhe, a partir dos códigos comuns, a enunciar a própria palavra, com a qual irá assinalando sua diferença.

A psicanálise atual considera que, além do descobrimento tão fundamental como a diferença de sexos, está o descobrimento que a criança faz de que os demais não podem saber o que ela pensa se não o diz. Esta descoberta é paralela a não atribuir mais ao olhar paterno/materno o poder de definir seus pensamentos.

Pensar já não é o mesmo que falar. A criança descobre que, assim como ela pode pensar algo e não dizê-lo — ou dizer ao contrário —, os pais ou os adultos também podem esconder-lhe a verdade ou mentir-lhe.

Então, a criança deverá aceitar o peso e a vantagem da dúvida, junto com o prazer de pensar, que só é possível se o pensamento puder ser reconhecido como original e não como a repetição de um outro já pensado.

Se os pais desejam e aceitam como filho um sujeito-pensante, estão fertilizando

o terreno para que a criança aprenda a falar. Se os pais aceitam que não podem saber o que seu filho pensa se ele não o diz, por um lado a criança obterá um prazer único e, por outro, estará em condições de falar, que não é outra coisa que enunciar sua própria palavra.

A não-presença de uma escuta paterno/materna, que aceite a diferença entre a enunciação da criança e o que o adulto deseja ouvir, traz como consequência o ataque à autonomia de pensamento; e, quando este ataque (violência secundária) é massivo, pode surgir a psicose ou a forma encoberta de psicose que é a oligotimia (falsa oligofrenia).

Nos casos em que se constitui um problema de aprendizagem da ordem da neurose, seja sintoma ou inibição cognitiva, rastreando a história dessa inteligência aprisionada, encontramos os vestígios da violência secundária patógena.

Piera Aulagnier considera a mãe como porta-voz, porta a voz do bebê, quando este chega ao mundo; mas se isto continua, se emerge na mãe um desejo de não mudar, tem um poder desestruturante e a criança não poderá usar a própria voz para enunciar sua palavra.

Aspectos necessários, ainda que não suficientes, para que uma criança possa aprender a falar.

Para que uma criança possa aprender a falar é necessário:

- A significação, a partir dos pais, de um filho que possa ser diferente deles.
- A significação, a partir dos pais, de um filho que possa pensar e enunciar uma opinião, um argumento que o torne original e que marque um corte com ele.
- Uma escuta paterno-materna interpretativa que outorgue sentido à expressão corporal-sonora da criança, antes que ela mesma aprenda a falar.
- Uma escuta paterno-materna que espere e suporte descobrir a originalidade e a diferença entre a enunciação da criança e o que esse adulto esperava e desejava ouvir.
- Que a criança tenha sido e seja falada pelos pais.
- Que a criança encontre prazer ao descobrir que pode calar e que, nesse silêncio, possa continuar pensando.
- Que a criança descubra a autoria de seu pensamento e a possibilidade que a palavra lhe dá de mostrá-lo ou guardá-lo.

Diz Piera Aulagnier:

Se o direito de dizer tudo (...) é a própria forma da liberdade humana, a ordem de dizer tudo implicaria, para o sujeito a quem lhe fosse imposta, um estado de escravidão absoluta, transformando-o em um robô-falante. Preservar-se o direito e a possibilidade de criar pensamentos, ou simplesmente de pensar, exige que se tenha o direito de eleger os pensamentos que se comunicam e aqueles que se guardam segredo: essa é uma condição vital para o funcionamento do eu.(4)

Antes que a criança fale, pode subsistir na mãe a ilusão de uma concordância entre o que ela crê que a criança pensa e o que, em realidade, a criança pensa. Quando a criança fala, já pode mostrar que pensa outra coisa diferente. Dependerá em muito da história desses adultos pais que possam suportar tal "desilusão".

Todo o anterior constitui o espaço que possibilita o falar: o espaço da autoria de pensamento.

Aspectos necessários, ainda que não suficientes, para que uma criança possa aprender a escrever

Quando a criança, com a matriz de sua modalidade de ensino-aprendizagem construída no seio da família, vai à escola, pode encontrar-se com uma modalidade de ensino patógena, que reproduza no ensino da língua escrita a "violência secundária patógena", ou com uma modalidade de ensino que propicie a autonomia e a autoria de pensamento e possibilite o aprender a escrever.

O espaço que possibilita o escrever é também o espaço da autonomia de pensamento.

Para que uma criança possa aprender a escrever são necessários, ainda que não suficientes, os seguintes aspectos:

- A significação, a partir do professor, de um aluno que possa ser diferente dele.

- A significação, a partir do professor, de um aluno que possa pensar e enunciar uma opinião, um argumento que o torne original e que questione a palavra do professor.

- Uma escuta docente que outorgue sentido à expressão escrita e que entenda o erro não como uma falta, mas como algo construtivo e necessário.

- Uma leitura docente que espere e desfrute o descobrimento da diferença entre a enunciação do aluno e o que o professor esperava e desejava ler.

- Que a criança encontre prazer ao descobrir sua autoria.

- Que a criança encontre prazer ao poder estar presente em sua ausência. Por algum motivo Freud chamou a escrita de "a linguagem do ausente".

Existe uma diferença entre registrar e escrever. Todo escrever implica um registro, mas nem todo registrar é escrever. Muitas pessoas pretendem ensinar a escrever, mas só treinam o registrar. Muitos de nós fomos domesticados só nisso. Sem dúvida, estamos em um momento histórico em que as máquinas podem registrar a palavra de outros, melhor até mesmo que os humanos. Mas nunca poderiam aprender a escrever.

Muitas crianças — e alguns adultos — conseguem aprender a escrever apesar de seus professores.

Por outro lado, creio que o processo de alfabetização, de aprendizagem da leitura e da escrita, assim entendida, nunca termina. Quem pode considerar-se já alfabetizado?

O gravador copia, reproduz igual, os sons ouvidos. Em troca, se alguém escuta e relata posteriormente o escutado, seu discurso nunca será igual ao anterior, já que sua escuta, por ter se incluído como sujeito, ressignificará e realizará um aporte de novos e diferentes sentidos. Só assim o "escutador" entenderá e o "falador" será entendido.

Os sons são ouvidos, as palavras, escutadas ou escritas. A palavra escrita — ainda que reproduza o que outro disse — é sempre palavra significada; do contrário, não é um escrever, mas um mero registro.

Registrar requer hiperacomodar-se, submeter-se ao outro, reproduzir, copiar, imitar. Assim, o sentido da escrita perverte-se.

A gênese do escrever — e seu sentido — remontam a gênese do falar: mostrar a própria palavra e, nesse mostrar-enunciar, reconstruí-la (reconstruir o pensamento e o desejo), primeiro, na devolução especular e depois na simbólica, cujo sentido ocorre a partir da escuta que o outro aporta.

Lacan diz algo assim como que a voz se ouve, o significante se escuta e o que se lê do que se escuta é o significado.

Do mesmo modo, em relação à leitura, poderíamos dizer que as letras são vistas, as palavras são olhadas, e o que se pode ler é o significado. Este significado vai se construindo e reconstruindo cada vez que alguém lê o que está escrito, tenha sido escrito por ele ou por outro. As letras são desenhadas; só as palavras se escrevem.

Um menino de 8 anos que foi à consulta com uma etiqueta-diagnóstico de dislexia me disse: "Quando aprendi a falar, a portinha do cérebro por onde saem as palavras se abriu facilmente. Quando tive que aprender a escrever, a portinha do cérebro por onde saem as palavras escritas ficou trancada". E diante de minhas perguntas de como se faz para aprender a escrever disse: "A mão só desenha as letras, é a pessoa ou a criança que tem que escrever as palavras". Quando lhe perguntei como se faz, então,

para ajudar a essa criança para que possa escrever disse: "Ajudando a pessoa".(5)

Quantos de nós, profissionais adultos estudiosos, ainda seguimos pensando que só ajudando a mão ou ao cérebro se resolve a questão!

Julián construiu (como todas as crianças o fazem) sua teoria sobre como se aprende a escrever e sobre as possíveis causas de distúrbios na alfabetização; nos ensina também onde deve estar o eixo da terapêutica: não na mão "que desenha as letras" (como pretende a reeducação), nem no cérebro por onde saem as letras (como pretendem os organicistas).

O eixo deve estar "na pessoa que forma as palavras", que é quem outorga significados, significações, quem dá sentido; neste ser humano que aprende pondo em jogo seu organismo, seu corpo, sua inteligência, seu desejo inconsciente, seu querer, isto é, sua máquina desejante-ima-ginativa-pensante.

Interpretação psicopedagógica clínica dos distúrbios na escrita

Os distúrbios no processo de alfabetização devem ser entendidos a partir de:

— Situar a alfabetização e seus distúrbios na situação de ensino-aprendizagem, atravessada por determinantes sociais e educativos, inconscientes e conscientes.

— Entender a alfabetização e seus distúrbios como um processo que têm a ver com a construção da própria palavra, com a autonomia de pensamento, com a autorização para a autoria. Compreender como a instituição educativa promove a "ecolalia" da língua escrita, tanto em alunos como em professores.

— Demarcar a alfabetização e seus distúrbios dentro de uma situação vincular e institucional, entre uma pessoa que aprende e uma pessoa que ensina, em um lugar e tempo determinados. Se o professor não encontra, em cada processo de alfabetização, uma situação de aprendizagem para ele, muitos problemas chamados de aprendizagem serão problemas de ensinagem mascarados.

Entender o processo de alfabetização como uma construção cognitiva dramático-simbólica, instrumentada pela corporeidade e que, por sua vez, a instrumenta. As dificuldades na leitura e na escrita não só respondem à hipótese da elaboração objetivante como também da elaboração subjetivante. Poderiam ser entendidas como um "grito mítico", construído pelo corpo, pela inteligência e pelo desejo, que acionam em conjunto sobre o material aportado pelo organismo e pela "realidade externa". Situar a gênese da leitura e da escrita na gênese da palavra e na construção de um corpo sexuado. A construção da leitura e da escrita começa muito antes da criança ir à escola. A criança vai à escola sabendo caminhar, falar e escutar. Escrever e ler é dar transcendência no tempo e no espaço ao caminhar, falar e escutar. Paradoxalmente, o lema de muitas escolas é "quietos e calados". A alfabetização começa quando os pais e a sociedade dão ou tiram da criança o direito de pensar, de ser autônomo, de ser autor de sua própria história.

Diferenciar o fracasso escolar do problema de aprendizagem-sintoma, da inibição e da deficiência mental. (6)

A escrita e a feminilidade

A relação anterior de aspectos necessários para construir a palavra falada e depois a escrita(7) foram incluídos aqui com o objetivo de ajudar a reflexão sobre o lugar da palavra e da escrita na mulher. Ao relatar a história de Virgínia,(8) mencionei:

— A relação entre a possibilidade de escrever e de autorizar-se a eleger.

— A imbricação entre o escrever do aprendente e o espaço outorgado pelo ensinante para a crítica, o questionamento e o desenvolvimento da agressividade sadia.

— A diferença entre o registrar e o escrever.

Pudemos compreender, com Virgínia, os determinantes de um tipo de

difficuldade para escrever que, em geral, não só não é detectada nas escolas nem nas faculdades mas, pelo contrário, é promovida nestas instituições pelos próprios ensinantes que esperam dos alunos, sobretudo, o registro da palavra do outro, previamente lida ou escutada. O registrar é considerado um escrever.

Escrever é eleger, decidir, mostrar-se; e Virgínia, "repetente"(9) exi-tosa, sofreu uma modalidade de ensinagem — primeiro a partir de seus pais e depois reforçada por seus professores — onde estava sancionada a diferença, o eleger e o decidir, assim como culpabilizado o mostrar.

Os determinantes da história familiar e escolar que operaram em Virgínia, participando na constituição de sua modalidade de aprendizagem sintomática, da qual a dificuldade para escrever é somente um reflexo, estão presentes em nossa cultura, atravessando as histórias familiares e escolares de todas as mulheres.

Atualmente, pode-se observar a proporção ínfima de mulheres escritoras em relação aos escritores homens, mesmo em disciplinas majoritariamente exercida por mulheres. A mesma proporção encontra-se entre jornalistas de revistas e jornais. Esta situação tem maior relevância quando comprovamos — dado corroborado por qualquer livraria — que as mulheres lêem mais que os homens. As meninas pequenas mostram um grande prazer no escrever (cartas, diários íntimos, poemas, contos). O que acontece com esta possibilidade ao chegar à idade adulta?

A escrita é marca, marca que mostra e me mostra o caminho percorrido e deixa ver o caminho a percorrer. As marcas das trocas dos fluidos do organismo, tomados pela rede de significantes, convertem-se em escrita.

"A palavra encontra-se ligada, de forma inextrincável, ao corpo(i°) (...). Preside a absorção do leite, a expulsão da urina e das fezes, o derrame da saliva e, mais tarde, a emissão de esperma ou de fluxo sanguíneo.(n) Remete à satisfação orgânica ao mesmo tempo que ao desejo do Outro. A marca que deixa na pele esses diferentes fluxos e a que deixa no aparelho psíquico sua codificação, escrevem, em um mesmo ato, no inconsciente, a história do sujeito", diz Denise Vasse, explicando as origens da escrita. Ela continua assinalando como "as marcas deste intercâmbio de matérias orgânicas que emanam do corpo do sujeito ou do corpo do outro, captadas na rede de significantes e organizadas pela palavra [...] convertem-se na escrita".

Volto a questionar o lugar de passividade(12) relacionado à natureza feminina e até mesmo utilizado como argumento para explicar que as mulheres são mais leitoras e os homens mais escritores.

Aquele intercâmbio de matérias orgânicas, ao qual se referia Vasse, é tão ativo no menino como na menina. Assim, podemos nos perguntar em que atalho da rede de significantes ficou enclausurada a escrita de tantas mulheres, culpabilizadas por deixar estas marcas em palavras escritas. Existe, além disso, outra situação de troca de fluidos: aquela que se estabelece entre a mãe e seu filho, através do leite nutricional. Não seria possível pensar que uma imagem de "mãe-mulher-energizante" participa na conformação de uma significação de "mulher-atividade" no psiquismo de seus filhos, sejam homens ou mulheres? Isto estará relacionado com a forma como essas mães possam (e como a cultura lhes permita) significar o seu "dar".

Escrever é um ato que implica o Outro sob vários ângulos. Quero referir-me aqui a dois aspectos desta implicação: um, relacionado às características do próprio ato de escrever, enquanto outro referido às características diferenciais de sua aprendizagem em relação aos demais, como, por exemplo, a aprendizagem da fala.

Quanto a este último aspecto, a aprendizagem da escrita realiza-se em um meio extrafamiliar, onde se impõe o social. A ensinagem está sistematizada; existe um ensinante legalizado pela sociedade para exercer o ensino; avalia-se a produção das

crianças com parâmetros comparativos que incluem o pequeno aprendiz em uma situação onde o "mostrar" está, por si, privilegiado.

Sem dúvida, a aprendizagem da palavra escrita começou antes e fora da escola, mas é nela que se mostra e qualifica esta aprendizagem, estando a criança incluída em um grupo de pares que compartilham o mesmo processo. Os aspectos da agressividade sadia necessária para competir com outro estão aí presentes.

O desejo hostil (inerente a qualquer aprendizagem) que surge precocemente na criança, frente a um objeto registrado como diferente do sujeito, coloca-se mais claramente em jogo na escrita do que na leitura.

A escrita é palavra, mas é uma palavra que se oferece para ser olhada; palavra que mostra e nos mostra nossa autoria no ato de ser produzida.

A atividade do pensamento implicada no ato de escrever pode permanecer invisível, e, inclusive, reduzir-se a um grau mínimo. No ato de escrever, a visibilidade de nosso acionar se faz evidente.

Pergunto-me: não poderia explicar-se a inibição para escrever, apresentada por grande quantidade de mulheres adultas, a partir do próprio ato de escrever: mostrar ao outro e a si mesma o próprio pensamento? Não podemos atribuir essa dificuldade a uma patologia individual ou a uma incapacidade da subjetividade feminina, mas devemos entendê-la como reflexo de uma patologia social que exige da mulher a invisibilidade de sua produção.

Enquanto mulheres, estamos condenadas pela cultura a tornar invisível nossa produção. Já analisamos, no Capítulo 3, a força com que este mandato era marcado a fogo no corpo e no momento da menarca.

O trabalho doméstico é uma tarefa invisível, que só se vê quando não é cumprida. Reclama-se sua ausência, mas não se reconhece sua presença, já que está destinado a manter os objetos iguais no tempo. Como mulheres (mesmo atualmente), devemos nos encarregar deste trabalho doméstico invisível.

De outra parte, os setores de poder de nossa sociedade transformam e significam cada vez mais o trabalho docente — majoritariamente exercido por mulheres — como um trabalho doméstico, ao não considerar o valor produtivo do mesmo e ao adicionar-lhe, desqualificativamente, um caráter de invisibilidade.

Impõe-se a toda mulher um trabalho desconstrutivo e construtivo que lhe permita ressignificar "o mostrar" a atividade como inerente a todo sujeito pensante, e não como prioritário do homem, assim como significar "o esconder" e a passividade como causas de sofrimento.

Estou concluindo este livro com uma série de perguntas. Aqui agrego outras.

Podemos, como mulheres, fazer visível nossa produção invisível, escrevendo e enunciando nossa própria palavra?

Em que medida uma professora que ensina seus alunos e alunas a escrever — atravessada pelo mandato de esconder e submetendo-se a ele — poderá transmitir o prazer, a alegria e o poder que outorga o ver e verse refletida na palavra escrita?

Muitas das dificuldades na leitura e na escrita de nossos alunos não estarão embasadas em privilegiar a leitura e o registro da palavra do outro, em vez da escrita e do registro do próprio corpo e da própria palavra?

Notas de referência

1. A autonomia de pensamento só pode postular-se no nível de desejo (de conhecer tudo). Esta postulação toca em um ponto de risco, já que sua concretude definitiva remeterá à psicose do delírio ou à alucinação, que não precisa dar conta do real. Mas em nossas mãos está a aprendizagem da autoria de pensamento, onde a

inteligência, conhecendo seu alcance, aceita resignar o desejo de conhecer tudo e, contactando-se com a função positiva da ignorância, pode aceitar conhecer parcialidades, mas assumindo-se como co-autora, junto com o desejo, da história do sujeito que habita e do mundo que habita esse sujeito.

2. "Violência primária: ação mediante a qual se impõe à psique de outro um pensamento, uma eleição ou uma ação, motivados no desejo de quem o impõe. Este último consegue assim que o que o que ele quer se imponha a outro como necessário.

3. A violência secundária "[...] Abre caminho apoiando-se em sua predecessora, e representa um excesso, em geral prejudicial e nunca necessário, para o funcionamento do eu [...] a violência se exerce contra o eu [...] é tão ampla como persuasiva, até o ponto de ser desconhecida por suas próprias vítimas [...] no registro do eu existe um umbral por debaixo do qual este último está impossibilitado de adquirir, e no registro da significação, o grau de autonomia indispensável para que possa apropriar-se de uma atividade de pensar [...]. Expropriação de um direito de existir que vai manifestar-se, de forma aberta, na vivência psicótica, mas que pode estar presente, sem que por isso adote, ante eventuais observadores, a forma de uma psicose manifesta. Neste caso, a expropriação experimentada pelo eu será igualmente grave; só tem a ilusão de funções de modo normal, enquanto fora existe um outro real que lhe serve como prótese e âncora. Um exemplo constitui o estado passional, qualquer que seja o objeto da paixão: a desapropriação ou privação do objeto provoca a "normalidade" do eu, e o mesmo fenômeno pode aparecer em determinadas formas de dependência ideológica". P. Aulagnier, *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires, Paidós, 1975.

4. P. Aulagnier, *Um intérprete em basca de sentido*. São Paulo, Editora Escuta, 1990.

5. Julián é um menino de 8 anos que seus pais trazem à consulta por indicação da professora. Está repetindo o primeiro ano. Durante a consulta familiar, no DIFAJ, estabeleceu-se o seguinte diálogo:

Julián: A portinha do cérebro por onde saem as palavras se abriu bem quando aprendi a falar mas... quando tinham que sair as palavras escritas se trancou. Eu: Que interessante! Como se aprende a escrever? Julián: A mão desenha as letras.

Eu: Está certo. Disseste muito bem: a mão "desenha" as letras. E quem forma as palavras?

Julián (decidido): O homem, a pessoa que escreve.

Eu: E se a portinha das palavras se tranca para escrever e uma pessoa tem dificuldade para aprender a escrever, que se pode fazer? Julián: É preciso ajudar essa pessoa, essa criança.

Eu: Sabes de uma coisa? Os psicólogos, psicopedagogos, professores passaram anos estudando e escrevendo livros e agora descobriram isto mesmo que tu disseste tão bem. Entretanto, há alguns que crêem que é preciso ajudar a mão com exercícios, ou o cérebro com remédios, mas hoje aqui vamos tratar de fazer o que tu disseste. Julián: Mas... Por que não falas com minha professora?

6. Fracasso escolar: a criança não tem um problema de aprendizagem, mas "eu, como docente, tenho um problema de ensinagem com ele".

Problema de aprendizagem — sintoma: o problema de aprendizagem existe; precisamos também escutar o erro construtivo como um ato falho, como uma hipótese subjetivante.

Problema de aprendizagem — inibição cognitiva: é também um problema de aprendizagem; necessariamente entendemos o evitar ler e/ou escrever da criança a partir da culpa por aprender.

Deficiência mental recordar que sua incidência na população é muito pequena.

Considerar o problema ético para que o diagnóstico não funcione como oráculo. Retomamos a obra anterior da autora, *A inteligência aprisionada*, como forma de contextualizar os conceitos de problema de aprendizagem-sintoma e inibição cognitiva. "O sintoma-problema de aprendizagem expressa o aprisionamento do aprender por desejos inconscientes". Desde a idéia de Freud, de sintoma, como formação inconsciente, e tomando a definição de Laplanche: "O sintoma é um sinal com significação simbólica", (p.83) "O sintoma na aprendizagem [...] o que fica encapsulado é a inteligência, mais precisamente, a capacidade de aprender." [...] É a inteligência detida construindo, de forma constante, seu aprisionamento". (p.86) "A inibição cognitiva tem a ver com a evitação [...] ao contato com o objeto do pensamento".(p.87) (N. da T.)

7. Estes aspectos merecem uma profunda análise que não é motivo da presente obra e aos quais vou me referir num próximo livro.

8. Ver Capítulo 6, subtítulo: "Escrever, cozinhar, escolher".

9. Ver Alicia Fernandez, *A inteligência aprisionada*, ob. cit., capítulo O Fracasso na Aprendizagem.

10. Denise Vasse, *El ombligo y la voz*, Buenos Aires, Amorrortu, 1978.

11. Seria interessante analisar a partir de que atravessamentos ideológicos Denise Vasse equipara a emissão de esperma no homem com o fluxo sanguíneo na mulher e por que não mencionou os fluidos vaginais.

12. "O predomínio de metas passivas não pode relacionar-se com a receptividade anatômica, mas com a manutenção da premissa fálica e sua atribuição ao homem". Irene Meller.

APÊNDICE'

Aqui estão transcritos alguns fragmentos de dois seminários que dei na Argentina e no Brasil. Ambos referem-se ao "dispositivo" de interpretação psicopedagógica, tomando como base a linha do mostrar-olhar. Considerei oportuna a transcrição de ambos, já que um deles se dirigia a professores e outro, a psicopedagogos. Em cada caso foram incluídas algumas perguntas de assistentes.

A inteligência aprisionada

Seminário realizado na Universidade Nacional de Sanjuan, Argentina 1990 (fragmentos)

Atualmente, podemos diferenciar outra modalidade vincular entre o ensinante e o aprendente, que dá lugar ao que se chamaria de inibição cognitiva. No livro *A inteligência aprisionada*, menciono a inibição cognitiva, mas não as modalidades do ensinante que a favoreceriam.

Encontramos uma relação entre o exibicionismo do ensinante e a inibição no aprendente. O exhibir não é mostrar, mas mostrar-se. O exhibir não tem a ver com mostrar o conhecimento, mas com mostrar-se conhecendo. Assim, o aprendente não pode conectar-se com o conhecimento. O que acontece ao aprendente é o mesmo que nos aconteceria caso quiséssemos olhar o Sol diretamente ao meio-dia. O que acontece? Como o Sol é a luz que vemos e não aquele que porta a luz, se o olharmos e logo desviarmos o olhar para uma parede, por exemplo, não veremos a parede, mas continuaremos vendo o Sol.

A exibição de conhecimentos faz com que o aprendente não possa conhecer por si mesmo, porque vai continuar vendo o ensinante como se ele fosse o conhecimento.

Isto vai dar lugar a um mecanismo — psicologicamente analisado por Freud — que tem a ver com a evitação: evitar tomar contato com o objeto de conhecimento, porque não há distância entre a pessoa que o porta e o conhecimento. Esta pessoa não é o conhecimento, mas coloca-se como se o fosse.

Na clínica psicopedagógica, encontramos tardiamente esse tipo de modalidade. Acredito que isso tenha ocorrido porque nós, primeiramente, trabalhamos com famílias carentes, nas quais o problema de aprendizagem nem sempre estava ligado a este tipo de modalidade dos pais.

Quando começamos a utilizar, na clínica particular, o mesmo instrumento — DIFAJ — que utilizávamos em instituições hospitalares públicas, observamos que o número de inibições cognitivas era maior. Observamos uma tendência dos pais (profissionais, na maioria dos casos intelectuais ou empresários bem-sucedidos), mostrarem-se frente aos seus filhos como sendo o conhecimento e, portanto, não darem espaço nem permissão para o desejo de conhecer.

Entre os professores universitários, acredito que esta modalidade está muito em moda. O docente exibe conhecimento e o aluno, por tal razão, evita conhecer.

Vocês poderão dizer: mas os alunos pedem, provocam para que o professor exhiba. Isso ocorre a partir das diferentes modalidades de defesa que os adolescentes, em geral, precisam. Este é um conflito que cada um de nós, como professor, tem que resolver: aceitar que seus alunos possam aprender dele, porém sem idealizá-lo, sem considerar que sabe tudo. É uma situação que parece muito simples, mas é um tema que temos que ter claro internamente. Por exemplo: se eu estou aqui como docente é porque vocês me investem dessa autoridade, mas devo trabalhar frustrando em vocês a expectativa de que eu tenha todo o conhecimento sobre o Conhecimento. (Além disso, se eu acreditasse que pudesse transmitir-lhes todo conhecimento que tenho, seria muito prazeroso, mas não serviria nem para vocês nem para mim.) A relação de ensino-aprendizagem implica a conexão com o que Sara Pain chama de "função positiva da ignorância". O desejo de conhecer conecta-se com a angústia. Não há criatividade possível, se não há contato com a angústia, com a elaboração e a representação dessa angústia. Não há desejo de conhecer sem contato com o desconhecimento. Na medida em que alguém vai cobrindo a falta, o espaço dessa falta vai-se ampliando cada vez mais. É o movimento do desejo de conhecer. Mas se aparece um docente que se posiciona como aquele que tem as respostas para todas as faltas, obviamente não haverá circulação do desejo de conhecer.

Pergunta: Como se implementaria o erro? Que valor tem o erro?

No ensino tradicional, enciclopedista, o erro é sancionado, é uma vergonha e é considerado um desvio do caminho da aprendizagem. Mas, a partir da teoria da inteligência, Piaget e todos os seus seguidores nos ensinaram que o erro tem um valor construtivo; é graças a ele que a aprendizagem pode surgir.

Há muitas situações de êxito que não implicam aprendizagem. Conheço duas classes de "repetidores": os que repetem porque não podem se acomodar ao sistema e os que são exitosos repetidores do texto do professor. O sistema sanciona uns e exalta outros. Nenhum desses repetidores toma o valor construtivo do erro. O que repete e é sancionado, o professor não dá lugar para que o erro torne-se um caminho construtivo. No outro caso, o erro já é evitado de antemão, simplesmente porque há um sistema de imitação, de repetição, de cópia. O erro tem um valor construtivo porque, a partir da análise das próprias respostas equivocadas, pode-se chegar a respostas mais adequadas. Se o erro é sancionado, não há possibilidade de análise do processo que levou a esse erro. E todo erro tem a ver com um processo que lhe deu lugar. Como professores, não nos detemos a analisar por que nosso aluno pensou o que pensou. Como chegou a essa

conclusão equivocada? Isto é o importante, ver o processo de pensamento que levou a tal conclusão.

Diante de ter que argumentar, irão aparecendo necessariamente a argumentação e a contra-argumentação. Neste processo é importantíssima a presença dos pares no grupo, já que possibilita o intercâmbio e o confronto de argumentos, potencializando-se o processo construtivo do conhecimento. Assim, não só o conhecimento, mas também a inteligência é construída.

Desde o ponto de vista da inteligência, o erro, que tanto pode significar-se como culpa ou como necessário, tem um papel construtivo: mas tem que ser assumido desta forma pelo professor e pelo aluno, para que possa haver um processo de ensino-aprendizagem.

O professor, como coordenador de grupo, deve possibilitar um espaço transicional — empregando os conceitos de Winnicott — quer dizer, um espaço de confiança, de criatividade, um espaço lúdico, no qual algumas coisas podem, ao mesmo tempo, ser ou não ser. Não um espaço onde estejamos jogando "por jogar", mas onde possamos dar sentido criativo e lúdico ao nosso trabalho.

Espaço da investigação, de criatividade, este é o espaço transicional, isto que as crianças fazem espontaneamente e que os adultos consideram sem importância. As crianças, muitas vezes, estão jogando e a mãe as chama para comer, e a criança diz: "Espera, estou brincando". E a mãe responde: "É mais importante comer". "Não. Estou brincando; depois vou comer". Para a criança, o brincar é uma atividade muito séria. Seria necessário ver em que medida, em nossos espaços de ensino-aprendizagem, damos permissão, a nós mesmos e aos nossos alunos, para brincar, para tomar as coisas simultaneamente pelo que são e pelo que não são, e assim promover esta possibilidade de criatividade. Esta é a função positiva do erro. Se pensarmos que o erro serve somente para o aprendente, então, o medo de não ser perfeito, como ensinantes, pode conduzir-nos ao exibicionismo ou a cair em alguma das modalidades do "esconder".

Assim, ensinar pode ser uma atividade prazerosa e sadia. Creio que de nada vale dizer aos professores que têm que ensinar a aprender com prazer. Pode-se tentar que a situação de ensinagem seja uma situação de aprendizagem prazerosa, ou seja, uma situação de ensinagem tomada como um desafio. Somente na medida em que eu possa encontrar algo novo em cada uma das situações, abrir-se-á este espaço transicional com os alunos.

Pergunta: É importante diferenciar os limites das proibições?

A proibição é uma ordem que não tem possibilidade de ser argumentada pelo ensinante; portanto, não serve como limite. A proibição chama o desacatar, como o "não comer da árvore da sabedoria". Na medida em que estava proibido comer, comeu-se. A proibição está vinculada com um argumento de poder. O limite, em troca, é necessário; vincula-se com uma norma, na qual se inclui uma argumentação. Quantas vezes os pais e os professores não sabem argumentar uma norma?! Então, simplesmente proíbem!

No vídeo,* viram que a menina pergunta: Por que a professora manda fazer deveres? É uma pergunta, não um ataque. E a mãe diz: "Não respondas". Não lhe diz: "Não pergunte". Se a mãe manda a filha fazer os temas, tem que estar convencida de que são importantes e saber por que o são. Se não está convencida disso, então não pode ordenar-lhe que os faça.

A autoridade implica poder situar-se em um lugar de equilíbrio entre o conhecimento e a possibilidade de argumentar sobre este conhecimento; tem a ver com a competência — não com a competitividade — quer dizer, com o estar preparado para cumprir esta função. É isto o que dá autoridade, porque ele também está incluído dentro desta normativa. Quando falamos de autoridade, a norma funciona como um terceiro.

No autoritarismo, em troca, o ensinante é a norma; não um representante da norma, também submetido a ela. No autoritarismo, não se dá essa triangularidade necessária para que haja um grupo que inclua este terceiro, que é o conhecimento, a norma, a lei, à qual se submetem os integrantes desse grupo ou instituição. A autoridade implica assumir-se como representante e como representado.

* Faz referência ao vídeo "La Inteligência Atrapada", produzido por Alicia Fernandez e Alicia Renedo.

Pergunta: Não há técnicas de motivação que dêem respostas a estas circunstâncias?

Não tenho uma técnica para resolver problemas. Tenho uma série de conhecimentos, de instrumentos. Se vejo cada situação como nova, como um desafio no qual encontro uma pergunta e uma resposta distinta, não há resposta prefixada que valha. A questão básica a considerar é uma mudança de atitude, não uma mudança de técnica. Temos tido muitas técnicas, e certamente vão haver muitas outras melhores. Além disso, as técnicas são necessárias, mas não resolvem a questão.

Por sorte, aqui,* nesta Universidade, temos a possibilidade de encontrar um grupo importante de professores (o que me dá uma grande alegria) que se questionam sobre o seu ensinar, mesmo que suas temáticas sejam as "ciências duras". Com esta atitude, os professores podem contatar com o lugar importantíssimo que ocupam na promoção da saúde ou da doença. Refiro-me ao lugar de poder conferido ao professor, mesmo quando não lhes dá prazer o uso deste poder.

Então, o que se faz com esse poder? Lamentavelmente, quando fazemos uma análise sobre nossas ações, muitas vezes descobrimos que usamos sadicamente este poder, inclusive para tentar reparar aspectos que, em nossa adolescência, não resolvemos. Quando o professor teve um modelo infantil muito autoritário, poderá tentar uma mudança, propondo um *laissez-faire* que provocará apelos de autoritarismo, ou poderá ter a tendência de repetir o modelo inicial. Notemos que as duas atitudes são repetições, pois repete-se também pelo inverso, fazendo-se necessário realizar uma análise dos próprios modelos pessoais.

Pergunta: O que fazer quando a instituição proíbe para os meninos o uso de cabelos compridos, e o professor não está de acordo com esta proibição?

Há formas explícitas e formas encobertas de agressão. Alguns dos que assistiram ao vídeo me diziam: "Agora isto não acontece nas escolas." Então, perguntei: "Não acontece nas escolas? Certamente que em nenhuma escola há uma máquina de moer carne. Mas sim, o que se dá — e é necessário que possamos refletir sobre isso — são as formas dissimuladas de agressão. As formas mais perigosas de submetimento são as que se fazem de maneira encoberta. Se lhes digo, por exemplo,

Nota:

* O que segue inclui as respostas a uma série de perguntas dos assistentes sobre as atitudes do docente frente à rebeldia do adolescente e frente à rigidez das autoridades de algumas escolas.

Fim da nota.

"Bom, agora todos têm que ficar de pé, para escutar-me", o autoritarismo seria tão claro que vocês não o fariam. Poderia haver uma ou duas pessoas que se pusessem de pé, mas a maioria diria: "Por quê?" Ou ficaria sentada. Mas se consigo que fiquem de pé sem que isto pareça uma ordem, mediante um mecanismo de sedução ou um outro mecanismo de manipulação, isto sim é perigoso. O mais perigoso são os mandatos inconscientes. Como estivemos analisando, as ordens são negativas porque geram

rebeldia e não resolvem o problema, mas os mandatos são mais perigosos ainda, porque nem sequer rebeldia geram.

O verdadeiro poder de autonomia é dado pelo pensamento. Como vimos no mito bíblico, uma vez que se conhece, ninguém pode tirar esse conhecimento. Este é o poder do argumento. Se alguém está em uma instituição com normas autoritárias com as quais não coincide, rebelar-se ou submeter-se não são as únicas duas possibilidades. Com rebelar-se quero dizer, por exemplo, convocar os alunos a usarem cabelos compridos.

Há outras possibilidades que têm a ver com a autonomia que o pensamento outorga: refletir, pensar sobre isso, permitir que se fale sobre o tema, ainda que os meninos tenham que continuar por um tempo usando cabelo curto.

Creio que aquele professor que está em uma instituição e encontra uma norma que considera não ser conveniente, tem um espaço onde é possível falar, argumentar, refletir. Isto é o que vai dar a possibilidade de encontrar caminhos diferentes e colocar normas que sirvam, não este tipo de sanção ou proibição que não auxiliam a convivência, mas, pelo contrário, transfere a arbitrariedade de uma norma a uma arbitrariedade de conjunto. Na medida em que esta situação pode ser falada, abre-se o espaço para a diferença. Alguns dos aspectos principais da aprendizagem têm a ver com a capacidade de diferenciar-se.

As famílias geradoras de problemas de aprendizagem têm uma característica constante como grupo familiar: não aceitam a diferença. Ela é significada como deficiência; a diferença é deficiência. Uma opinião é boa e a outra é ruim. Neste tipo de família, se um membro tem uma opinião e outro tem outra, quer dizer que não se querem, que se odeiam, ou que um ataca o outro. Não podem ver que a diferença de opinião só pode ser enunciada e trabalhada quando há uma base de afeto positivo. Então, duas pessoas que opinam de formas diferentes podem mostrar-se diferentes porque se querem. Nesta opinião diferente não vêem um ataque ao outro, mas, pelo contrário, um afeto sadio. Se os filhos precisam calar-se quando vêem que o pai tem uma opinião e a mãe, outra, ou que só o pai opina (e a mãe opina quando o pai não está), gera-se uma situação de agressão. Estamos, então, em um sistema no qual a opinião, o argumento, a diferença necessária está sancionada; não é permitida, não é possível e a significação do aprender altera-se, gerando um terreno propício para o problema de aprendizagem.

Precisamente um dos aspectos principais na promoção de saúde dentro dos grupos relaciona-se com possibilitar o espaço onde a diferença não seja deficiência; onde se possa opinar e falar; onde a opinião não seja violência; onde opinar não queira dizer que ataco o outro, que o odeio e que não posso falar.

As questões que fazem ao psicológico não são questões privativas dos psicólogos e dos psicopedagogos; todo professor, todo pai e toda mãe devem trabalhar com estes aspectos. Isto é, não estamos falando de temas técnicos dos psicólogos ou psicopedagogos; estamos tratando de possibilitar um intercâmbio de conhecimentos encontrados na clínica psicopedagógica que possam servir aos que não são psicólogos, na promoção da saúde na aprendizagem.

Gostaria de falar agora sobre o valor da teoria na possibilidade de sermos livres e criativos. Em geral, fomos treinados em uma ensinagem dicotômica, onde tudo está muito separado, corpo-mente, recreio-hora de aula, teoria-prática, etc. Mas a realidade não é assim, não está dico-tomizada ou separada desta maneira. Então, muitas vezes, pensa-se que falar da prática tem a ver com não falar da teoria, e falar da teoria tem a ver com não incluir os aspectos da realidade. Creio que o que dá possibilidade de sermos livres no trabalho criativo é ter um substrato teórico que permita descobrir, decidir e eleger as técnicas que serão utilizadas. Do contrário, as técnicas transformam-

se em novos mandatos e em geradoras de submetimento no ensinante, que, então, não poderá transmitir à aprendizagem um espaço de criatividade.

Tenho uma imagem para explicar, sob meu ponto de vista, o lugar da construção teórica. A teoria cumpre a mesma função que a rede para o equilibrista. O equilibrista precisa dela como sustentação, para poder inventar novas piruetas no fio por onde caminha. Se não houvesse essa rede que lhe assegura que, ao cair, não irá morrer ou fraturar uma perna, não poderia equilibrar-se no fio. Em nossa prática, tal como o equilibrista, temos que ir equilibrando e descobrindo novas piruetas. A teoria é essa rede que nos ampara e que nos permite transitar por esse caminho tão cheio de riscos, que é o caminho de nosso acionar concreto diário. Se carecemos dela, não haverá possibilidade de trabalhar sadiamente, de inventar novos recursos e descobrir que meio utilizar em cada ocasião. Por essa razão, oponho-me a dar respostas técnicas sobre o que fazer em cada circunstância, porque isso não é falar da prática; isso é uma forma de encobrir a possibilidade de falar da prática.

A diferença entre a rede do equilibrista e nossa rede teórica é que esta última tem que ser construída por cada um de nós, com os fios provindos dos outros (com os conhecimentos que os outros nos oferecem).

Por outro lado, se alguém crê que a teoria seja o lugar por onde tem que caminhar, aconteceria o mesmo que ao equilibrista que caminhasse pela rede: cairia nos seus buracos. A questão é diferenciar este lugar no qual podemos pensar e refletir. A partir da segurança que nos dá a teoria, vamos descobrindo, inventando o que fazer em cada circunstância. Eu poderia contar-lhes algumas de minhas experiências, mas isto seria cair no exibicionismo e evitar que se conectem com a angústia dos conflitos permanentes que cada um tem em seu agir diário, e com a possibilidade de resolvê-los. O que podemos fazer é dar linhas que permitam que cada um construa essa rede teórica que logo lhes dará sustentação para encontrar as respostas frente a cada situação.

Pergunta: Por que não fala do medo do ridículo? Somos poucos os que nos atrevemos a falar em voz alta. Tem alguma coisa a ver o medo do ridículo com a vergonha e o "papelão"?

Temos feito um estudo a respeito do "papelão", sob o ponto de vista psicopedagógico. A palavra "papelão" é muito interessante, porque tem a ver com "papel", papel do ator. É cumprir o papel, mas de forma exagerada. Se alguém lembrar de um "papelão" pessoal, vai senti-lo no corpo. Os que se enrubesceram, é possível que voltem a ficar. Recorre-se à corporeidade.

Às vezes, em oficinas, fazemos um exercício onde cada um recorda um "papelão" e o escreve com a mão contrária à habitual (de maneira tal que ninguém possa reconhecer a letra do companheiro). Depois, juntam-se todos os papeizinhos e pede-se que cada um assuma como própria uma dessas situações (sorteadas), que a conte e que os demais a trabalhem. É muito interessante, porque o que para um é "papelão", para outro não é. Se eu subo aqui no palco e caio, para mim seria um "papelão", mas se estou em minha casa e caio, não o seria. Por que se estou com minha família ou com meus amigos não seria um "papelão"? Porque sei que meus amigos sabem que não caio sempre que caminho. E, se, por exemplo, a primeira vez que venho aqui, ao subir, caio, posso chegar a sentir que cada vez que eu subo num palco, eu caio; ou posso sentir-me como se fosse a primeira vez, e, por isso, caio. Tomaria um caráter de absoluto, como se os demais só me conhecessem por isso que, neste momento, estou mostrando. Isto me absolutiza e chega a formar parte do que eu sou, em vez de ser uma mostra de uma circunstância, de um momento. Isto se relaciona com nossa história de aprendizagem. Se estamos trabalhando em distintos sistemas de ensino-aprendizagem, onde o que se valoriza é o produto e não o processo até o resultado, e onde o erro construtivo é

sancionado, não há lugar para as formas transicionais entre os dois pólos; então gera-se uma situação na qual tem lugar o medo do ridículo, o "papelão", a vergonha e o aborrecimento, que é outro sentimento que está relacionado ao "papelão". Não sei se pensaram na palavra "aborrecimento",* que tem a ver com burro. É um sentimento que se tem, não por falta de inteligência, mas como uma defesa para não conectar-se com o "papelão" ou a vergonha de expor-se, participar. Então, estar passivo é muito aborrecido; envolve não implicar-se, mas enfadar-se com o que está se desenvolvendo. Este aborrecimento não depende diretamente do conteúdo ensinado (com o fato de que seja mais ou menos interessante). Pode ser um conteúdo que até pareça equivocado; pode ser que não esteja de acordo com o que está sendo exposto; sem dúvida, este conteúdo pode dar lugar a que alguém pense, reflita e se mostre ativo; isto é, implique-se nesta circunstância e não se aborreça.

Pergunta: Como funciona a concentração? Por que, se existe o desejo, e supostamente também a inteligência, o aprendente se distrai? Porque também me acontece isto!

Este último é o principal da pergunta; quer dizer, quem pergunta pode implicar-se na pergunta e não somente interrogar por que se distraem as crianças, por que se distraem os alunos? Se fosse assim, não haveria resposta que servisse. Em troca, aqui se faz esta pergunta pensando: "Por que me distraio eu, professora universitária? Por que me distraio ou por que não me distraio?"

Na consulta psicopedagógica, permanentemente aparece a queixa da distração. Eu a chamo de queixa, pois o fato de o aluno distrair-se não é motivo de consulta. Nós, com nossa modalidade de trabalho, citamos a todos no grupo familiar. No momento em que surge, por exemplo, "Juan se distrai", trabalhamos sobre como se distrai ou se concentra cada um deles. "Em que se concentra e no que se distrai?" Propomos que cada um — o pai, a mãe, os irmãos e o paciente — traga uma situação onde se encontra distraído.

Em uma ocasião, estávamos fazendo este trabalho com a família de um menino de 8 anos que vinha à consulta "por ser distraído". Depois que os outros deram suas próprias cenas, Juan disse: "Distraído, por exemplo, é como um dia em que minha irmãzinha estava se afogando no rio.

Nota:

* Ver o esquema do Capítulo 8.

Fim da nota.

Meu pai, que não nos via, estava me chamando e eu não o atendia, porque estava olhando minha mãe que se atirava na água para salvar minha irmã". Era um verdadeiro exemplo de distração. Sempre que alguém está distraído, está atraído por outra coisa. Este menino estava atraído por uma situação de vida ou morte, muito mais importante que o chamado do pai.

A arte do ensinante tem a ver com poder incorporar o conhecimento a transmitir ao saber do aprendente. Isto é possível na medida em que a atenção, que está incluída em toda distração, seja levada à concentração em relação ao tema de estudo.

É necessário salientar como aparecem as distrações no processo de ensino-aprendizagem. Às vezes, quando um aluno não olha o professor, este lhe diz: "Preste atenção" ou "O que está olhando?", como se fosse errado estar olhando para outro lado. Pode ser que este aluno que está "desatendendo" a palavra do professor, esteja atendendo a um processo de construção pessoal e que tenha ido por outro caminho. Seria sadio não sancionar toda falta de unidirecionalidade no processo de ensinagem e

aprendizagem, como falta de concentração no conteúdo. Há diferentes caminhos para chegar aos mesmos lugares. Seria interessante poder dar conta dessas diferentes desatenções.

As distrações não ocorrem ao acaso; é necessário que o professor saiba disso também. Ao se distraírem, tratem de pensar: "O que me distraiu?" Verão uma relação entre o tema que atraiu sua atenção e o tema que está se desenvolvendo. No nível consciente, não se encontra rapidamente esta relação com o que o professor está expondo ou com o que o livro diz. Então, se dissermos: "Isto é uma coisa que não tem nada a ver com o que está dizendo o autor" e o deixamos de lado, a distração permanece como um corte. O interessante seria dizer: "Eu me pus a pensar nisso. Por quê? Que relação haverá? Por que o tema que eu estava lendo me terá feito pensar nesta situação que, aparentemente, não está relacionada?" Se pudermos rastrear este tipo de associação inconsciente, será positivo para nos concentrarmos no tema e, o que é mais importante, para nos incluirmos nele como pessoas e não como sujeitos passivos que repetem um conhecimento.

O medo do ridículo que ocorre no aprendente potencializa-se ao juntar-se com o medo do ridículo do ensinante. Se o ensinante pode trabalhar com seu próprio medo, se pode tomar seus próprios erros, relativizando-os, facilitará que seus alunos possam também outorgar um valor construtivo ao erro. Como possibilitar isso? Creio que tem a ver com o manejo da frustração. Quando vocês me pedem que "baixe à terra" ou que traga mais exemplos concretos, eu tenho que conectar-me com minha frustração e dizer-me: "Não vai servir que eu lhes conte como resolvo os problemas, porque eu não sou o conhecimento". Isto tem a ver com a possibilidade de conectar-me com a função positiva da ignorância.

Gostaria de mostrar-lhes algo que aprendi, a partir da clínica psico-pedagógica, e que creio pode ser transferido a toda situação de ensino-aprendizagem.

Para que um aprendente aprenda tem que haver um ensinante que ensine. Ensinar vem de "ensina", que quer dizer mostrar, e vem, por sua vez, de "insígnia".**

Vocês sabem que, por exemplo, a bandeira é uma insígnia pátria. Por que se chama de "insígnia pátria"? Porque é um símbolo, uma mostra de uma significação que não está nesse pedaço de pano. O pano não é a pátria, mas chama-se de "insígnia pátria" porque tem esse caráter de poder mostrar, significar, simbolizar aquilo que lhe foi atribuído. Então, o ensinante é justamente este transmissor de insígnias, não o transmissor de conteúdos ou de conhecimentos, como a escola ou a universidade enciclopédica nos querem fazer crer.

Nesse processo, no qual um ensinante mostra suas insígnias e um aprendente "olha", há muitas possibilidades de fraturas. Gostaria de transmitir-lhes um esquema* sobre as possíveis relações entre o ensinante e o aprendente que dificultam o processo de aprendizagem.

Tomo como ensinante não só aquela pessoa que está especificamente no lugar de ensinar, como o professor. Por exemplo: o pai é ensinante, cada um de nós em relação a um amigo também é ensinante; os meios de comunicação são ensinantes. O mesmo vale para o aprendente: cada um é aprendente em relação a outros seres humanos, mesmo que não esteja no lugar específico de aluno em relação a eles.

O que gera um terreno propício para o problema de aprendizagem é o não-dito, a ausência de conhecimento, que dificulta ou impossibilita a representação da realidade porque há uma fratura, há algo que não pode ser simbolizado, há algo que está escondido.

O não-dito, o esconder o conhecimento, o negá-lo, ocultá-lo, exibi-lo, não se dá só nos grupos familiares; engancha-se, reforça-se, mantém-se dentro de grupos sociais

também, de instituições educativas, de escolas, de universidades, onde estes mesmos mecanismos são utilizados para a transmissão de conhecimentos. Vocês verão como se dá toda uma cadeia onde o problema de aprendizagem individual pode conectar-se também com um problema de aprendizagem social.

O ensinante tem que poder mostrar e guardar. Guardar não é ocultar, não é mentir, nem é esconder ou desmentir; e mostrar não é exhibir.

Nota:

No original, áburrimento. (N. do T.) ** Ensenar: do latim, insignare. (N. do T.)
Fim da nota.

O ensinante tem que fazer este interjogo entre mostrar e guardar. Guardar é deixar que o outro pergunte para que encontre suas próprias respostas. O que posso fazer é mostrar como fiz para chegar a esse conhecimento, transmitir algo dessa experiência, desse processo.

Vocês podem dizer: "Eu, como ensinante, digo tudo o que sei ou que tenho que dizer". Mas estamos falando de outros tipos de esconder. Se o ensinante esconde, o que pode fazer o aprendente? Não pode olhar. Se, por exemplo, escondo estes papéis, vocês podem procurar ou ignorar; se procuram, não vão olhar; vão "espiar". Se o ensinante esconde, o aprendente não tem outra alternativa senão espiar, para tomar contato com o escondido. Que diferença há entre olhar e espiar? Espiar é um olhar carregado de culpa. Se eu investiguei e olhei-espiei com a culpa que dá o não ter tido a autorização para olhar, não vou poder depois mostrar o que sei. Vou voltar a esconder, vai ser difícil dizer aos outros: "Sabem o que eu sei?" Inclusive se outros me perguntam, vou ter que dizer que não sei, porque estou carregada de culpa por ter conhecido aquilo que não me havia sido autorizado conhecer. No caso de animar-me e dá-lo a conhecer, vou precisar de uma força muito grande, que não tem a ver com o grau de inteligência.

Tratando de analisar o tema da circulação de conhecimento nos grupos familiares, nas instituições, eu havia comentado que, a partir da clínica psicopedagógica, tenho podido encontrar caminhos que também me permitem trabalhar na promoção da saúde na educação.

Dizia-lhes que se um ensinante esconde o conhecimento, o aprendente se vê colocado no lugar de espiar e que, por tal razão, também vai sentir, logo, que não tem permissão para demonstrar o que conhece.

Este mecanismo que se dá entre o esconder e o poder ou não olhar o que o outro tem, mostra, ou porta, é bastante complexo. Por exemplo, se escondo isto, vocês não sabem o que eu tenho, mas percebem que estou ocultando algo. (Prefiro falar de ocultar quando percebe-se que há algo que não se mostra.)

Neste momento, tenho um giz na mão, mas vocês não tiveram a possibilidade de ter visto se tenho algo na mão ou não. Neste caso, prefiro falar de esconder.

Há um nível muito mais complexo, que tem a ver com o que chamamos de desmentida. Isto foi estudado pelos psicanalistas que trabalham com grupos familiares e desenvolvi este conceito na psicopedagogia clínica. A desmentida tem a ver com um mecanismo onde o ensinante mostra e o aprendente vê, mas o ensinante diz que o que o aprendente vê não é. A desmentida seria dizer: "Eu não tenho nada na mão", e vocês vêem que eu tenho em uma mão o microfone e na outra um giz.

Este mecanismo é muito complicado, e assim como o estou explicando, em relação ao microfone e ao giz, parece absurdo. Vocês diriam:

"Quem utilizaria este mecanismo?" Mas se analisarmos os sistemas de comunicação que cada um de nós usa dentro da família, e os que se usam nas

instituições e em sociedade vamos ver a frequência com que se emprega este mecanismo.

Se digo: "Não tenho nada na mão", vocês poderiam pensar: "Alicia enlouqueceu, ou está distraída, ou não se deu conta de que tem um giz na mão." Mas se eu não sou Alicia; se sou, por exemplo, a mãe de vocês ou uma pessoa que, permanentemente, mantém contato com vocês e que tem uma incidência importante no processo de aprendizagem de vocês, a situação já fica mais complexa. Então, vocês teriam dois caminhos: o primeiro, a psicose. Quer dizer, alucinar ou construir um delírio que explique o que é que eu tenho na mão. "Eu vejo um giz", diria o aprendente, "mas se o ensinante diz que não é um giz, deve ser um revólver com o qual ele vai me matar, ou será uma varinha mágica com a qual vai resolver todos os meus problemas". O caminho será o de incluir algo que tenha a ver com o mundo interno no mundo externo e, assim, resolver o conflito entre o saber pessoal sobre o objeto e o conhecimento que está obturado desde o lado do ensinante.

O segundo caminho pode ser a oligotimia, que é uma pseudo-oligo-frenia. Se não posso perceber, porque percebo um giz e o ensinante me diz que isso não é um giz ou que não tem nada na mão, então não posso conhecer. Não tenho instrumentos para conhecer e sempre tenho que perguntar ao outro. Ele tem mais poder que eu sobre o que eu vejo. E se há outro que me pergunta, tenho que dizer que não sei, porque meus instrumentos de conhecimento têm sido obturados, a partir de um ensinante que diz que o que se sente e o que se sabe que é, não é o que se percebe.

Vemos este tipo de mecanismo, de forma dramática e muito clara, nos grupos familiares. Seria interessante que cada um de vocês pudesse refletir sobre a existência destes mecanismos nos diferentes tipos de instituições educativas — na universidade, na escola — e nos meios de comunicação. Nesta fratura, produz-se a gestação de situações generalizadas e assim como se dá individualmente a oligotimia, dá-se a oligotimia no nível social.

Já vêem como não podemos falar de carência de inteligência. A análise fica mais complexa e temos que incluir níveis: o nível inconsciente, o nível do desejo, o nível do poder.

Pergunta: O que queres dizer com um outro? É aquele que aprende só?

Quando nós falamos de um outro, falamos de um Outro com maiúscula; seria um Outro que inclui a todos os outros e que tem a ver com a construção social do conhecimento. É certo que construímos conhecimento, mas tomando parte e apropriando-nos de todo um conhecimento que foi construído por outros, historicamente e no presente. O conhecimento é sistematizável, pode organizar-se em teorias, pode transmitir-se pessoal ou impessoalmente, através de livros e de máquinas. O conhecimento não requer a presença do ensinante para ser transmitido. O saber sim. Por isso, como nós pensamos que a aprendizagem é a possibilidade de incorporar o conhecimento, que é de outro, ao saber pessoal, aí se faz imprescindível a presença do ensinante, que possibilita e veicula esta transmissão, não só de conhecimentos, mas de insígnias que se dão através da transmissão dos conhecimentos.

No processo de ensino-aprendizagem também há todo um processo de "transferência". A transferência não é um fenômeno que se dá só no campo da sessão analítica. O professor e o aluno transferem. O professor transfere sua imagem de adolescente — se é um professor de adolescentes — sua imagem de criança, sua imagem de aluno, sua criança ideal, seu aluno ideal. O aluno transfere sua imagem materna, sua imagem paterna, enquanto ensinantes. Ambos transferem todas as imagens que, em sua vida, construíram sua história de aprendizagem.

Mesmo se tivermos fisicamente duas pessoas, um aluno e um professor, nesta

situação há centenas de pessoas incluídas. Num grupo escolar, teríamos que multiplicar por cem cada vínculo para poder dar conta da quantidade de personagens que circulam dentro desta situação de ensino-aprendizagem.

É neste interjogo de transferências e significações que a apropriação do conhecimento (que é aprendizagem) pode se realizar como transformação...

A psicopedagogia clínica

Seminário realizado no Rio de Janeiro, Brasil, 1989

(fragmentos)

Aqui pretendo conceitualizar as significações inconscientes do aprender. Para o ensinante, o que significa o conhecimento? O que significa aprender e ensinar? Para o aprendente, o que significa o conhecimento, o aprender, o ensinar? Não se aprendem nem se ensinam conteúdos; aprendem-se e ensinam-se significações.

Sugiro que pensemos no processo de ensino-aprendizagem como uma cena. Neste processo, diferenciamos dois protagonistas: uma pessoa que ensina e uma que aprende. Pessoas concretas, mas também imagens que, tanto o que aprende como o que ensina, vão construindo ao longo de sua história.

As significações vão atravessando as pessoas e os objetos reais, transversalizando-os e dando-lhes outra dimensão.

Vamos nos deter na circulação do conhecimento entre o ensinante e o aprendente. Tento descrever primeiro diferentes atitudes ante a aquisição de conhecimento; logo, vamos ver um segundo aspecto: as atitudes ante a manutenção do conhecimento; isto é, uma vez adquirido, como se mantém.

No primeiro aspecto — o da aquisição — diferencio, dois elementos: as atitudes frente ao oculto e as atitudes frente à "descoberta".

Suponhamos que estes fósforos metaforizem o objeto de conhecimento; neste momento está oculto (coloco os fósforos debaixo de uma manta); com a expressão "atitudes frente ao oculto", refiro-me aos movimentos de procura dos fósforos.

Quando os fósforos já estão à vista, todavia longe de mim, tenho ainda que estabelecer um novo contato que implique tomá-los, agarrá-los. Levanto a manta e pego os fósforos. Estes últimos movimentos são os que analiso como "atitudes frente ao conhecimento".

Para que haja uma aprendizagem normal, é necessário um ensinante que mostra o objeto de conhecimento. Um ensinante que mostra, mas que tem a liberdade de mostrar ou guardar (logo falaremos da diferença que há entre guardar, ocultar e esconder). Quando formos ver a modalidade patógena, observarão como que há um ensinante que, em lugar de mostrar, oculta ou esconde ou que só mostra e não guarda.

No vínculo de aprendizagem normal, o ensinante mostra, mas tem a liberdade de guardar. Não mostra tudo o que tem, mas pode mostrar o que o aprendente lhe pede; por isso, dizemos que tem a liberdade de mostrar ou guardar. Em relação a este ensinante, o aprendente pode olhar, pode ver, tem a liberdade para ver. ("Ver" faz referência a um descobrir que se conecta com o objeto de conhecimento.) Temos, então, um ensinante que mostra e, ao mesmo tempo, tem a liberdade de guardar, e um aprendente que pode ver e tem a liberdade de ver ou de não ver. O aprendente tem esta liberdade, porque no ensinante se dá a liberdade recíproca. Quando o aprendente vê ou conhece, sabe que está vendo porque ele quer, e não porque o outro lhe impõe isso. Este vínculo possibilita o surgimento da curiosidade no aprendente, o desejo de conhecer. É um vínculo sadio entre ensinante e aprendente, encontramos-nos diante de um ensinante que pode criar, que em lugar de repetir o que outros dizem, de acordo com o mais avançado método de ensino, pode construir ou reconstruir o objeto de conhecimento que ele vai transmitindo.

O ensinante pode criar, e dá ao aprendente a possibilidade de aprender. Entre ambos há circulação de conhecimento, de aprendizagem. O aprendente tem a possibilidade de investigar e de ter curiosidade. E a curiosidade é aceita pelo ensinante como boa e necessária para a aprendizagem. Sem curiosidade não há aprendizagem possível. Curiosidade seria a pergunta, a investigação, a necessidade de que o aprendente se conecte com que precisa algo; a partir desta conexão com a falta, com a ignorância, haverá circulação de conhecimento.

Consideremos agora o vínculo patógeno ensinante-aprendente. Quando o ensinante oculta ou esconde o objeto de conhecimento, o aprendente precisa espiar.

Tomemos novamente a caixinha de fósforos como objeto de conhecimento. Aqui, sob esta manta, estou ocultando os fósforos; vocês podem inferir que estou ocultando algo, mesmo que não saibam o que seja. Mas, se vocês não vêem quando eu coloco a caixinha dentro da minha bolsa, e perguntam-me se eu tenho fósforos, eu (como me sinto culpada por fumar) digo que não. Neste caso, estaria escondendo.

Se uma criança pergunta ao pai como nascem os bebês e o pai diz: "Quando fores grande, vou te contar", mesmo que não lhe transmita o conhecimento, a criança sabe que o pai sabe. Neste caso, o pai ocultou. Em troca, se a criança pergunta como nascem as crianças e o pai lhe responde que é pela cegonha, aqui o ensinante está escondendo.

Ambas as circunstâncias, mesmo diferentes, podem construir uma aprendizagem sintomática. Os dois vínculos vão provocar culpa no aprendente, que vai sentir que conhecer não é legal; por isso chamo de "espiar".

O conhecimento que se adquire espiando não dá direito de ser mostrado. Suponhamos que, estando Emilia em sua casa, eu a espiei pelo buraco da fechadura; não posso vir até vocês e dizer-lhes: "Sabem o que eu vi na casa de Emilia? Vi uma bonita planta, um bonito jardim." Não posso dizer nada, mesmo que se trate de coisas boas, porque este conhecimento foi obtido espiando. Se vocês me perguntassem: "Sabes que Emilia tem um jardim em casa?" ou "Sabes o que tem em sua casa?" eu teria que dizer "Não sei", porque obtive este conhecimento espiando. Com nossas crianças com problemas de aprendizagem-sintoma acontece algo parecido. Aqui há um vínculo patógeno, doente. O aprendente vai ter culpa por conhecer e vai colocar-se em uma situação de submetimento; e o ensinante também pode ter culpa por ter conhecido.

No vínculo patogênico há outro movimento ainda mais prejudicial, que é o grau máximo de patologia na circulação do conhecimento. Refiro-me ao que eu chamo de "desmentida", usando um termo da psicanálise familiar (Berenstein) e da antipsiquiatria (Laing). Estudando como se dava a circulação do conhecimento na família de esquizofrênicos, ambas as escolas encontraram que entre os pais e o filho estabelecia-se um vínculo que chamaram de "desmentida".

Suponhamos que eu pegue os fósforos de Ambrosia (na frente dela). Então, ela me diz: "Me dá os fósforos?" "Eu não tenho fósforos", respondo. Então, Ambrosia me diz: "O que tens na mão?" E eu lhe respondo: "Nada, não tenho nada." Isto seria desmentida. Ambrosia vê os fósforos, eu lhe mostro minha mão com os fósforos e lhe digo que não tenho nada.

Pergunta: Não seria uma negação?

Tem a ver com a negação e com a denegação, mas não é negação. A negação é um mecanismo individual. Poderíamos dizer que o ensinante talvez esteja fazendo uma negação ou denegação; mas a desmentida é um mecanismo vincular, não é um mecanismo individual. Sei que tenho na mão uma caixa de fósforos, mas como não quero devolvê-la e sinto uma profunda culpa, então quero fazer com que ela creia que não a tenho. Ela vê a caixa e lhe digo que não tenho.

Este movimento é muito mais grave que os anteriores. Se eu fosse a mãe e estabelecesse, de forma permanente, este tipo de vínculo, minha filha não poderia dizer: "Minha mãe está louca"; ou, pelo menos, lhe seria difícil dizer isso. Então, o que poderia fazer como aprendente? Creio que teria duas possibilidades: uma, é a que estudou a antipsiquiatria; e a outra, a que eu analiso sob o ponto de vista da psicopedagogia. A possibilidade que a antipsiquiatria estudou é a de psicotizar-se, construir um delírio: "Isto não é uma caixa de fósforos, mas estou vendo uma caixa de fósforos, então, é uma varinha mágica que vai solucionar todos os problemas (delírios) ou uma arma mortal que vai me matar, pelo que tenho que tomar cuidado com todas as pessoas que tenham uma caixinha de fósforos, já que podem vir a me matar (alucinação)". Para poder psicotizar-se, é necessário ter uma boa capacidade intelectual, porque o psicótico tem que pôr sua inteligência a serviço do delírio e elaborá-lo com mecanismos e operações de pensamento.

Quando o aprendente não põe a inteligência a serviço da construção do delírio, poderia fazer o que eu chamo de uma oligotímia, isto é, uma falsa oligofrenia. Com a mesma capacidade intelectual, mas em outra articulação vincular, numa modalidade de transmissão do conhecimento onde não se instale a desmentida, esse aprendente não apresentaria nenhum problema de aprendizagem. Na modalidade vincular da desmentida na transmissão do conhecimento, este vínculo ensinante-aprendente, provoca o "não sei", o "não posso saber". Crê que não pode saber. Ao contrário, o oligotímico crê que não tem condições para aprender, para conhecer por si mesmo. Se alguém lhe faz uma pergunta, vai dizer "Não sei". Mas, além disso, diante de cada coisa, perguntará: "O que é isto?" Ele faz estas perguntas porque não pode formular as verdadeiras. A desmentida é o mecanismo no qual ou bem o aprendente percebe, vê o objeto de conhecimento mas o ensinante lhe diz que o que ele vê não é, ou bem o aprendente não percebe o objeto de conhecimento e o ensinante lhe diz que está.

Pode-se ver muitos exemplos de desmentida ao escutarmos as notícias na televisão: "Aqui no Brasil não há inflação". Mas vocês a estão vivendo! Se isto é dito a um inglês, não seria desmentida; se o inglês lê num jornal da Inglaterra "No Brasil não há inflação", seria uma mentira, mas não uma desmentida.

Vou lhes dar um exemplo clínico. Uma mãe vem à consulta com seu filho de 7 anos. A partir do DIFAJ chegamos à conclusão diagnóstica de oligotímia. A mãe e seu marido, na entrevista, comentam que quando a criança tinha 3 anos quiseram dar-lhe um irmãozinho. "Então, todas as noites Juan e eu rezávamos para que o irmãozinho nascesse bem. Acontece que o irmãozinho nasceu morto; então, nós fizemos o velório em casa. Ele tinha tanta vontade de ter um irmãozinho que até havia comprado uma chupeta para ele. O irmãozinho estava no caixão, mas lhe dissemos que estava dormindo. Então, ele ia e colocava o bico na boca do irmão morto e nos dizia "Não gosta", e nós lhe respondíamos: "Não te preocupes, é que está dormindo". Depois que enterramos o irmão, ele nunca mais perguntou sobre isso. Passado um tempo, voltei a ficar grávida; rezávamos todas as noites e eu lhe dizia: "Tu que sabes rezar, reza para que o irmãozinho nasça bem". Então, ele punha minha mão na barriga e rezava a Deus para que nascesse bem. Mas acontece que, aos 6 meses, tive um aborto espontâneo e quando voltei para casa depois do aborto lhe disse que não estava grávida, que não havia estado grávida."

Aqui vemos um exemplo de desmentida. Se a mãe, no caso da segunda gestação, tivesse rezado para que o irmãozinho nascesse, tivesse ido à clínica e, depois do aborto espontâneo, ao chegar em casa tivesse dito a Juan: "Acontece que vieram uns anjinhos e levaram teu irmãozinho para o céu", aí não haveria desmentida; haveria algo escondido, sim. Ou se essa senhora tivesse dito: "Veio uma senhora muito boa que o queria muito

e, como ia cuidar dele melhor do que eu, eu o dei; e ele está muito bem lá". Aqui, tampouco, seria desmentida, mesmo que houvesse algo escondido. Como Juan não viu a criança morta, sua relação com o conhecimento foi diferente.

Do ponto de vista do conhecimento é muito diferente quando ocorrem desmentidas isoladas e quando constrói-se uma modalidade de ensinagem na ordem da desmentida. Para fazer uma oligotimia, é necessário que se superponham uma série de cenas que vão construindo uma modalidade de ensino-aprendizagem oligotímica.

Por outro lado, sabe-se que existe outra modalidade de relação entre o aprendente e o ensinante, a qual tem a ver com o ensinante que exhibe o conhecimento, que não guarda, que somente o mostra.

Para poder transmitir o conhecimento, o ensinante tem que situar-se como um portador. Ser portador é não ser o conhecimento; há uma diferenciação entre o conhecimento que se porta e a pessoa que o porta.

Há muitos ensinantes (lembrem-se que de quando falamos de ensinantes, falamos também de pais e irmãos) que não conseguem estabelecer uma diferença entre o conhecimento que portam e eles mesmos. Sentem-se e consideram-se o conhecimento. O ensinante exibicionista é o conhecimento. O ensinante que exhibe não consegue situar-se como construtor de conhecimento, não consegue conectar-se com a função positiva da ignorância. A ignorância tem uma função positiva e uma função negativa. Ela cumpre uma função negativa quando há oufros que não o deixa sair desta ignorância, ou quando há um sintoma; mas tem uma função positiva quando é expressão do contato com o que nos falta e nos permite seguir o caminho do aprender.

O ensinante que exhibe é o ensinante que não se conecta com a função positiva da ignorância, com sua própria falta, e crê que ele sabe tudo; ele, para si mesmo, é o conhecimento. Então, o aprendente não pode apropriar-se do conhecimento, porque na medida em que queira fazê-lo tem que apropriar-se do ensinante.

Para alguns aprendentes, em relação aos seus ensinantes, acontece o mesmo que a alguns bichinhos: a luz forte os atrai e morrem tentando aproximar-se.

O ensinante, na aprendizagem sadia, tem a liberdade de mostrar e guardar, e pode estabelecer esta distância que permite ao aprendente conectar-se com o objeto de conhecimento. Se o professor, enquanto ensina, não consegue transmitir aos seus alunos que ele também está aprendendo, que também está descobrindo coisas e que gosta de descobrir coisas, não vai oferecer ao aluno a possibilidade de que se interesse pelo objeto de conhecimento.

Muitos docentes pretendem que o aluno olhe o professor e o professor olhe o aluno. Nesta relação especular, dual, é muito difícil que haja uma circulação de conhecimento. O professor tem que olhar até o objeto de conhecimento, porque lhe interessa a construção social do conhecimento; na medida em que o professor assim o faça, os olhares do aluno e do professor vão confluir no objeto e na construção do conhecimento.

A tão comentada "motivação", aquilo de incitar aos docentes a preocupar-se em motivar o aluno, omite o principal: que o próprio professor esteja apaixonado e interessado pelo conteúdo que ensina. Por exemplo, como poderia uma professora ensinar matemática se ela não está apaixonada por descobrir, no que ensina, algo novo? Se para ela a soma e a subtração são sempre o mesmo? Como poderia conseguir, a partir deste lugar, que surja no aluno o desejo de conhecer e de aprender? Como poderia um mestre ensinar a leitura e a escrita se ele não está apaixonado pela leitura e pela escrita, se não percebe que são coisas que o enriquecem?

Tudo o que estamos dizendo dos docentes, também podemos analisá-lo nos pais. O pai e a mãe, mesmo que sejam analfabetos, podem ou não interessar-se pelos

conhecimentos do cotidiano. No caso dos ensinantes familiares, o prioritário não será o interesse pela leitura, escrita ou matemática, mas o interesse pelos conhecimentos domésticos, sociais, grupais, a abertura ao que está acontecendo no país, no bairro, ao "novo" e ao "desconhecido", em geral.

Conforme situe-se o ensinante no lugar a partir do qual possa conectar-se simultaneamente com o que lhe falta e precisa, e com a necessidade de transmitir algo a outro, irá se dar ou não uma melhor possibilidade de aprendizagem para o aprendente.

Em geral, o ensinante que exhibe o conhecimento responde por uma personalidade com características narcisísticas ou histéricas ou, em alguns casos, perversas. No aprendente que corresponde a este ensinante, é muito provável que apareça uma "inibição cognitiva".

Lembrem-se que, assim como dizer que a maçã é uma fruta não significa que estamos dizendo que todas as frutas são maçãs, da mesma forma dizer que na inibição cognitiva sempre se dá esta modalidade de ensino-aprendizagem, não significa que estamos dizendo que sempre que se dê esta modalidade de ensino-aprendizagem vai surgir, inevitavelmente, uma inibição cognitiva.

Observamos famílias nas quais se estabelece uma circulação de conhecimento de ordem exibicionista-inibitória e nenhum dos filhos construiu uma inibição cognitiva. Insisto que no estabelecimento de um problema de aprendizagem não intervém somente o desejo, no nível das significações; intervém também a inteligência, o organismo, o corpo e o grupo social onde se está inserido. Estamos analisando como intervém o nível inconsciente, mas temos que recordar que este nível é articulado com os outros três níveis que mencionamos.

A força dos ensinantes pais é maior se ambos organizam a mesma modalidade e a incidência desse fator será maior se a mãe, o pai e os irmãos maiores organizarem a mesma modalidade.

O ensinante professor intervém na conformação da atitude frente à aprendizagem, apesar de ter uma parcela ínfima na estruturação da modalidade de aprendizagem.

A partir dos 5 anos, há uma quantidade de situações na qual já estão construídas e organizadas de uma determinada maneira; mas esta organização, que dá lugar a uma modalidade de aprendizagem, ainda que funcione como uma matriz, não é irreversível; dependerá de todos os vínculos que vamos construindo em nossa história e que esta estruturação primária possa ir ressignificando, reelaborando, simbolizando de outra maneira.

O que não se recorda, atua-se, repete-se no sintoma. Recordar, significa recordar, voltar a cordar. A apropriação de sua história, a apropriação de sua identidade é o que possibilita não ter que repetir. O sintoma implica uma repetição; significa voltar a algo não-simbolizado, não-representado, não-elaborado, não-recordado.

É interessante ver como também em nós, psicopedagogos ou psicólogos, podem funcionar tendências exibicionistas. Quantas interpretações que o terapeuta faz não surgem desta tendência exibicionista de querer mostrar que alguém, como terapeuta, conhece e sabe as causas do sofrimento do paciente? Muitas vezes alguém sente que ficou tranquilo e satisfeito como terapeuta porque já (lhe disse) interpretou o paciente. Seria necessário ver que relação há entre isto e o que nós mencionamos como aspectos exibicionistas do ensinante.

Cada um de nós recebeu um modelo de ensinante, construído a partir dos vínculos ensinante-aprendente em sua própria história. Podemos pensar o modelo de ensinante que recebemos da mesma maneira que pensamos a intervenção do organismo. Pode-se nascer com alguma deficiência orgânica e, sem dúvida, transformá-la,

compensar esta carência e conseguir situações melhores que outros que nasceram com um organismo perfeito. Da mesma maneira, creio que temos que pensar nossa história; o que os demais fizeram conosco pode ter sido mais ou menos daninho, mas trata-se de ver o que nós fazemos com esta história que recebemos...